

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

**CAROLINE BAHNIUK**

**EXPERIÊNCIAS ESCOLARES E ESTRATÉGIA POLÍTICA: DA  
PEDAGOGIA SOCIALISTA À ATUALIDADE DO MST**

Florianópolis  
2015



**CAROLINE BAHNIUK**

**EXPERIÊNCIAS ESCOLARES E ESTRATÉGIA POLÍTICA: DA  
PEDAGOGIA SOCIALISTA À ATUALIDADE DO MST**

Tese submetida ao programa de  
Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal de Santa  
Catarina para a obtenção do grau  
de doutor em educação.

Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Célia Regina  
Vendramini

Florianópolis  
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Bahniuk, Caroline  
Experiências escolares e estratégia política : da  
pedagogia socialista à atualidade do MST / Caroline Bahniuk  
; orientadora, Célia Vendramini - Florianópolis, SC, 2015.  
302 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-  
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Escola . 3. Pedagogia Socialista. 4.  
MST. 5. Estratégia política. I. Vendramini, Célia. II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-  
Graduação em Educação. III. Título.

CAROLINE BAHNIUK

**EXPERIÊNCIAS ESCOLARES E ESTRATÉGIA POLÍTICA: DA  
PEDAGOGIA SOCIALISTA À ATUALIDADE DO MST**

Tese apresentada ao programa de Pós Graduação em Educação, na linha de pesquisa Trabalho e Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, para obtenção do título de doutor em Educação

Tese defendida em 12 de fevereiro de 2015

BANCA EXAMINADORA:

---

Orientadora: Dra. Célia Regina Vendramini – UFSC

---

Examinador: Dr. Luiz Carlos de Freitas – Unicamp

---

Examinador: Dr. Almir Sandro Rodrigues -Faculdade Padre João Bagozzi

---

Examinador: Dra. Eneida Oto Shiroma – UFSC

---

Examinador: Dra. Sandra Luciana Dalmagro – UFSC

---

Suplente: Dr. Mauro Titton – UFSC

---

Suplente: Dr. José Fernando Martins – UNIOESTE (Foz do Iguaçu)



A minha mãe Linda,  
por todo o amor (*in memoriam*)





[...] não é verdade que só as grandes obras de arte sejam paridas com sofrimento e dúvida, também um simples corpo e uns simples membros de argila são capazes de resistir a entregar-se aos dedos que os modelam, aos olhos que o interrogam, à vontade que os requereu.

*José Saramago*



## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, minha mãe Linda (*in memoriam*) e meu pai Honório pela dedicação amorosa e pela luta empreendida para garantir a escolarização dos seus filhos. A minha irmã Juliana pelo apoio e solidariedade em tempo de ausência dolorosa.

A minha orientadora Célia, pela confiança, carinho e paciência. Em muitos momentos, a sua presença fraterna (mesmo a distância) foi condição para não desistir. Também agradeço pelas indicações relevantes no decorrer da pesquisa.

Aos professores presentes na banca de qualificação e de defesa pelas relevantes contribuições ao meu trabalho: Luiz Carlos de Freitas (Unicamp); Roberto Leher (UFRJ); Eneida Shiroma (UFSC); Adriana D' Agostini (UFSC) por presidir minha qualificação na ausência da Célia; Almir Rodrigues (Faculdades Bagozzi) por sua disposição e solidariedade, Mauro Tilton (UFSC), Fernando José Martins (Unioeste-Foz do Iguaçu). E também a Sandra Dalmagro – pela contribuição, troca de materiais e por sua amizade.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) pelos muitos ensinamentos, por sua ousadia, coragem de ocupar terras, enfrentar o capital e também por construir uma proposta educativa de educação. Em nome de duas mulheres guerreiras – Maria Izabel Grein e Maria de Jesus Santos Gomes, militantes do estado do Paraná e Ceará, respectivamente, agradeço a todos os demais companheiros.

Ao coletivo atuante nas Escolas Itinerantes do Paraná. Em especial, aos coordenadores pedagógicos que me concederam informações e entrevistas: Jaqueline Baim, Gilberto Martini, Margarete Paza, Natíeli Silva, Franciellen Camargo, Silvana Knopf, Vanderleia Fortes, Simone Riep, e Sandra Scheeren pelo Setor de Educação no MST no Paraná. Também agradeço a Alessandro Mariano e Valter Jesus Leite pela disponibilização de materiais e esclarecimento de dúvidas no decorrer da pesquisa.

Ao MST no Ceará, em particular aos companheiros do Setor de Educação e educadores das Escolas de Ensino Médio pesquisadas. Aos diretores e coordenadores das escolas pesquisadas: Eudes, Sandra,

Simone, Maria Ivaniza, Rita, Joel, Cilene. Aos educadores pelas entrevistas e pelo acolhimento em suas casas: Ana Célia, Carine, Ernando, Luciane Scheila, Wellington, Camila, Roberto, Glaucia, Francisco, Veríssimo, Antonia Edinete, Rita, Serafim, Zete, Eliseu, Eudes e Lidiane. A Família de Dona Graça, Silvaneide, Ceíça. A Lu Diniz e Maria Alice pelas informações e histórias de luta. Também agradeço pelo envio de materiais e informações: Paulo Roberto e Zé Ricardo.

Aos coletivos das duas turmas: *Comuna de Paris* e *Tekoha Guarani* do curso “Marxismo e Educação”, realizada em parceria entre MST e Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, pela convivência e aprendizados. A preciosidade das aulas, dos debates e a inserção na coordenação coletiva do curso foram de grande valia para minha formação.

As queridas meninas-mulheres que dividiram comigo o convívio em casa, na etapa final de escrita: Joana Darc Vaz (por sua amizade zelosa), Vandrize Meneghini (pela sensibilidade e ajuda com as questões técnicas do trabalho), Vanessa Meneghini, Francielle Vaz, Virgínia Nunes, Alcione Nawroski (pela parceria constante), pelas ajudas com correção, transcrições, etc; pela amizade, compreensão e carinho de vocês.

As minhas queridas amigas pela amizade e o carinho e que acolheram em casa, em parte do processo de escrita: Mara Schneider pela partilha intensa nas disciplinas, na organizações dos estudantes, no início do Doutorado e Jocemara Triches por sua presença constante.

Aos meus amigos de Florianópolis pela convivência, pelo apoio: Kamille Vaz e Rafael Pereira (pelo incentivo e também pelo auxílio com mapas, tabelas e diagramação) e seu curioso Tomaz. Suelen Freunau, Ecléa Vanessa Baccin, Day e Fábio Schreiber, Guilherme ‘Mineirinho’, Olinda Evangelista, Leda Letro, Vilmar Both, Viviane Rosa, Anibal Brito, Eliane Aguiar.

As minhas ‘eternas’ amigas: Adriana Negrello, Michaela Camargo, Katia Costa, Cássia Furtado, Ana Paula Alves e família: Davi, Maria Luiza e Candela – minha afilhada ‘Pimentinha’. Também aos queridos: Benedito Carlos Libório, Bartira Telles, Erika Suruagy, Áurea Augusta,

Tina Franchi pela presença na distância. E a todos os demais amigos pelo incentivo e amizade!

A Daniela Carla de Oliveira pela revisão ortográfica desta tese.

As meus colegas de Doutorado pelas discussões: Mara Schneider, Marlene Sapelli (em especial pela parceria, pela troca de materiais e convivência no coletivo de acompanhamento as Escolas Itinerantes no Paraná), Neide Favaro, Margareth Cisne, Ramiro Costa, Leila Nascimento, Elisandra Peres.

Aos colegas do TMT – UFSC (Núcleo de Estudos sobre Transformações do Mundo do Trabalho) pelos estudos coletivos, e a contribuição na pesquisa, especialmente, nos primeiros anos de Doutorado.



## RESUMO

A pesquisa tem por objetivo analisar as relações entre educação, escola e estratégia socialista, nas experiências atuais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), à luz da pedagogia socialista. A dialética passado, presente e futuro perpassa a tese. Do passado recuperamos a origem dessa relação entre escola e estratégia socialista, por meio das experiências educativas gestadas nos contextos revolucionários da Comuna de Paris (1871) e da Revolução Russa (1917), ambas precursoras da Pedagogia Socialista. Destas, extraímos as seguintes dimensões: radicalização do público; formação *omnilateral*; trabalho; atualidade; conhecimento e auto-organização dos educandos e a formação de coletivos. No presente, estas relações são analisadas pelas experiências escolares do MST, particularmente as Escolas Itinerantes nos acampamentos do estado do Paraná e as Escolas de Ensino Médio nos assentamentos do estado do Ceará. Por meio do estudo destas experiências, atualizamos as dimensões da Pedagogia Socialista, refletindo sobre os desafios atuais da educação e da escola na estratégia socialista e as tendências de futuro nelas contidas. A análise considerou as grandes diferenças entre os contextos revolucionários e a atualidade, buscando compreender as relações sociais no capitalismo contemporâneo, bem como as facetas da luta de classes, em particular das lutas pela educação nos dias atuais, fundamentada nas análises marxistas. A pesquisa teve como base a análise documental, a revisão bibliográfica e a pesquisa de campo, por meio de observação e entrevistas. Concluímos que as escolas do MST estudadas buscam vincular a educação escolar à estratégia socialista e são espaços importantes de exercício de uma proposta pedagógica vinculada à luta dos trabalhadores, provocando o desenvolvimento e a reflexão coletiva sobre as matrizes da educação numa perspectiva *omnilateral*. Essas potencialidades são realizadas no alargamento das contradições presentes no espaço escolar em disputa, porém, com tendência a reproduzir as relações sociais da forma social capital. A concretização da proposta destas escolas é dificultada pela ligação limitada das mesmas com relações complexas e avançadas de trabalho; pelo cerceamento do Estado, tanto pela ausência na provisão de estruturas físicas e humanas, reveladas na precariedade das Escolas Itinerantes, como pelo controle por meio das avaliações externas, no caso do Ceará; pela pouca abertura das escolas em relação à auto-organização dos estudantes em sua radicalidade; pela sobrecarga de trabalho dos

professores, entre outros aspectos. Tais dificuldades revelam os limites na realização de uma proposta educacional e escolar avançada no âmbito da sociabilidade do capital.

**Palavras-chave:** Escola; Pedagogia Socialista; MST; Estratégia política.



## ABSTRACT

This research aims to investigate the relationship between education, school and socialist strategy in the current experiences of the Landless Workers Movements (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST) in the light of socialist pedagogy. The dialectics of past, present and future permeates the thesis. From past, we recovered the origin of this relationship between school and socialist strategy through educational experiences gestated in the revolutionary contexts of the Paris Commune (1871) and the Russian Revolution (1917), both precursors of Socialist Education. From these, we extract the following dimension: radicalization of the public; omnilateral formation; work; current and self-organization of students and collectives' formation. Nowadays these relationships are analyzed by the school experiences of MST, particularly the Itinerant Schools in the state of Paraná camps and high schools in the state of Ceará settlements, through which we updated the dimensions of Socialist Education, reflecting on the current challenges of education and school in socialist strategy and future trends in these contained. The analysis considered the major differences between the revolutionaries and the current contexts, seeking to understand the social relations in contemporary capitalism and the facets of the class struggle, particularly the struggles for education today, based on Marxist analysis. The research was based on document analysis, literature review and field research, through observation and interviews. We conclude that the studied MST schools seek to link school education to the socialist strategy and are important spaces to exercise an educational proposal linked to the struggle of workers, causing the development and collective reflection on the matrices of education in omnilateral perspective. These potentialities are made in extending the contradictions in the school environment in dispute, however, with a tendency to reproduce the social relations of capital social form. The achievement of these schools' proposal is hampered by the limited connection with these complex and advanced labor relations; the restriction of the state, both by the absence in the provision of physical and human structures revealed in precarious Itinerant Schools, as the control through external evaluations, in the case of Ceará; the insufficient opening of schools in relation to self-organization of students in its radicalism; the workload of teachers, among others. These difficulties indicate the limits in carrying out an advanced educational and school proposal within the capital sociability.

**Keywords:** School; Socialist pedagogy; MST; Political strategy.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas Itinerantes com as atividades encerradas.....	186
Quadro 2 – Escolas Itinerantes no Paraná em 2013.....	188
Quadro 3 – Escolas Itinerantes construídas em 2014.....	202
Quadro 4 – Número de ocupações no Paraná.....	205
Quadro 5 – Ciclos de Formação Humana na Escola Base e nas Escolas Itinerantes.....	220
Quadro 6 – Síntese dos inventários.....	225
Quadro 7 – Porções da realidade nos Complexos de Estudo.....	227
Quadro 8 – Forma de exposição dos complexos.....	235
Quadro 9 – Escolas de Ensino Médio em assentamentos do MST.....	243
Quadro 10 – Matriz curricular das Escolas de Ensino Médio do Ceará.....	247



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização das escolas Itinerantes pesquisadas no Paraná	190
Figura 2 – Organograma da auto-organização nas Escolas Itinerantes	229
Figura 3- O Complexo de Estudo e suas relações.....	233
Figura 4 – Localização das Escolas de Ensino Médio pesquisadas no Ceará.....	240



## LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Questionário para os coordenadores das Escolas Itinerantes do Paraná e diretores das escolas de Ensino Médio do Ceará.....	353
Apêndice B – Roteiro de entrevista para os coordenadores das Escolas Itinerantes.....	357
Apêndice C – Roteiro de entrevista para os coordenadores (diretores) das escolas de Ensino Médio nos assentamentos do Ceará.....	359
Apêndice D – Roteiro de entrevista com lideranças dos assentamentos.....	353
Apêndice E – Roteiro de entrevista com o dirigente do setor de educação do MST do Ceará.....	365





## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACAP - Associação de Cooperativa Agrícola e Reforma Agrária do Paraná  
AIT - Associação Internacional dos Trabalhadores  
ANDES-SN - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior  
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação  
BM - Banco Mundial  
CEBS - Comunidades Eclesiais de Base  
CEDES - Centro de Estudos Educação & Sociedade  
CEE - Conselho Estadual de Educação  
CGT - Central Geral dos Trabalhadores  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNI - Confederação Nacional das Indústrias  
CNMB - Confederação das Mulheres do Brasil  
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
CONAE - Conferência Nacional de Educação  
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação  
CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura  
CPT - Comissão Pastoral da Terra  
CREDE - Coordenadoria Regional de Educação  
CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras  
CUT - Central Única dos Trabalhadores  
DIESSE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos  
EI – Escola Itinerante  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EM - Ensino Médio  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
ENERA - Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária  
EUA - Estados Unidos da América  
FASUBRA - Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativo em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil  
FHC - Fernando Henrique Cardoso  
FIES - Fundo do Financiamento Estudantil  
FMI - Fundo Monetário Internacional  
FNDEP - Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

FNE - Fórum Nacional de Educação  
FUNDEB - Fundo de Manutenção Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IEJC – Instituto de Educação Josué de Castro  
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
IPARDS – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social  
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
MARE - Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado  
MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário  
MEB - Movimento de Educação de Base  
MEC - Ministério da Educação  
MASTEL - Movimento dos Agricultores Sem Terra do Litoral  
MASTRECO - Movimento dos Agricultores Sem Terra do Centro Oeste,  
MASTEN - Movimento dos Agricultores Sem Terra do Norte do Paraná  
MASTES - Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Sudoeste do Paraná  
MG – Minas Gerais  
MLST - Movimento de Libertação dos Sem Terra  
MPL - Movimento Passe Livre  
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
MTST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Teto  
NEP - Nova Política Econômica  
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
OIT - Organização Internacional do Trabalho  
OMC - Organização Mundial do Comércio  
ONG - Organização Não Governamental  
PAC - Programa de Aceleração do Crescimento  
PCB- Partido Comunista Brasileiro  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação  
PDE-Escola - Plano de Desenvolvimento da Escola  
PIB - Produto Interno Bruto  
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos  
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico  
POSDR - Partido Operário Social-Democrata Russo  
PR - Paraná  
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo  
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
PRONERA - Programa Nacional Educação na Reforma Agrária  
PROUNI - Programa Universidade Para Todos  
PT - Partido dos Trabalhadores  
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira  
PSS – Processo Simples Simplificado  
QPM- Quadro Próprio do Magistério  
REUNI - Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
RS – Rio Grande do Sul  
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SC - Santa Catarina  
SP – São Paulo  
SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará  
SEAE - Secretaria de Acompanhamento Econômico  
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SEED - Secretaria da Educação do Paraná  
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural  
SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte  
SESC - Serviço Social do Comércio  
SESI - Serviço Social da Indústria  
TPE - Todos Pela Educação  
UAB - Universidade Aberta do Brasil  
UECE - Universidade Estadual do Ceará  
UJCR - União da Juventude Comunista Revolucionária  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	31
1.1 AS ESCOLAS DO MST: CAMPOS DE PESQUISA.....	41
<b>2 A EDUCAÇÃO E A ESCOLA NO CONTEXTO DA LUTA DE CLASSES NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO</b> .....	49
2.1 O CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO: REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, FINANCEIRIZAÇÃO DA ECONOMIA E A IDEOLOGIA NEOLIBERAL.....	51
2.2 A PEDAGOGIA DO CAPITAL NO SÉCULO XXI.....	76
2.3 A LUTA DE CLASSES NA EDUCAÇÃO: A ORGANIZAÇÃO DO EMPRESARIADO E DA CLASSE TRABALHADORA.....	86
2.4 A ATUALIDADE DA LUTA SOCIALISTA .....	107
<b>3. A PEDAGOGIA SOCIALISTA NA COMUNA DE PARIS (1871) E REVOLUÇÃO RUSSA (1917)</b> .....	115
3.1 A QUESTÃO EDUCACIONAL NA COMUNA DE PARIS.....	118
3.2 A EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL NA RÚSSIA NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX: A ESCOLA COMUNA DO NARKOMPROS.....	131
<b>3.2.1 O processo revolucionário na Rússia: breve contextualização histórica</b> .....	131
<b>3.2.2 A educação na Rússia: a Escola Comuna do Narkompros</b> ....	141
3.3 AS DIMENSÕES DA PEDAGOGIA SOCIALISTA.....	166
<b>4 AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES NA ATUALIDADE DO MST: AS ESCOLAS ITINERANTES NOS ACAMPAMENTOS DO PARANÁ E AS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DOS ASSENTAMENTOS DO CEARÁ</b> .....	179
4.1 AS ESCOLAS ITINERANTES NOS ACAMPAMENTOS DO MST NO PARANÁ.....	180
<b>4.1.1 Caracterização das Escolas Itinerantes</b> .....	187
<b>4.1.2 As Escolas Itinerantes no Paraná: análise de elementos constitutivos</b> .....	203
4.2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS ITINERANTES .....	214
<b>4.2.1 Os fundamentos e os pressupostos da proposta pedagógica</b> ..	214
<b>4.2.2 Os ciclos de formação humana, complexos de estudo e tempos educativos</b> .....	218
4.3 AS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO NOS ASSENTAMENTOS DO MST NO CEARÁ.....	236

<b>4.3.1 Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira (João Sem Terra).....</b>	243
<b>4.3.2 Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes.....</b>	246
<b>4.3.3 Escola de Ensino Médio Francisco Araújo Barros.....</b>	249
<b>4.3.4 Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor).....</b>	251
<b>4.4 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO .....</b>	258
<b>4.4.1 Os fundamentos e pressupostos da proposta pedagógica.....</b>	258
<b>4.4.2 A organização do espaço escolar.....</b>	262
<b>4.4.3 A matriz curricular e os componentes curriculares integradores.....</b>	266
<b>4.4.4 Os sujeitos da escola: coordenação, educadores e educandos</b>	277
<b>5 AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DO MST À LUZ DA PEDAGOGIA SOCIALISTA.....</b>	283
<b>5.1 RADICALIZAÇÃO DO PÚBLICO.....</b>	283
<b>5.2 FORMAÇÃO OMNILATERAL.....</b>	293
<b>5.3 TRABALHO.....</b>	296
<b>5.4 ATUALIDADE E AS LUTAS SOCIAIS DA CLASSE TRABALHADORA.....</b>	303
<b>5.5 CONHECIMENTO.....</b>	309
<b>5.6 AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS EDUCANDOS E A FORMAÇÃO DE COLETIVOS.....</b>	315
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	321
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	327
<b>APÊNDICES.....</b>	351

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa objetiva analisar as relações entre educação, escola e estratégia revolucionária, no contexto do capitalismo contemporâneo, a partir das experiências desenvolvidas no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Brasil; bem como evidenciar as contradições e potencialidades do projeto educativo almejado pelo coletivo desse movimento que visa superar a sociedade de classes e da educação capitalista. Para tanto, tomamos como fundamento a origem da Pedagogia Socialista a partir das primeiras experiências - a Comuna de Paris (1871) e a Revolução Russa (1917). Com isso, pretendemos destacar elementos que identifiquem o acúmulo histórico da contribuição e dos limites da educação e da escola nessa estratégia.

O desafio de compreender a escola na estratégia socialista se realiza num contexto marcado pela crise mundial, pelo aprofundamento da tendência destrutiva do capital e pelo fortalecimento da ideologia da naturalização das relações sociais capitalistas, expressões da atualidade, manifestadas na degradação crescente do meio ambiente, nos elevados índices de desemprego e pobreza, nos países do capitalismo central, na diminuição da taxa de uso das mercadorias, dentre elas a força de trabalho, no agudo desperdício na produção e no consumo, entre outras contradições que evidenciam o poder destrutivo do atual estágio do capitalismo em crise (MÉSZÁROS, 2005, 2006a, 2007).

A origem dessas contradições encontra-se na relação antagônica entre capital e trabalho, contradição central do modo de produção capitalista que se distingue dos modos de produção antecedentes, como por exemplo, o feudalismo e o escravismo, pois rompe com a determinação da posição social pelas características naturais. Porém, mantém a exploração ao realizar a apropriação privada da riqueza produzida socialmente. Essa contradição move-se a partir das lutas travadas nas relações antagônicas entre duas classes fundamentais: trabalhadora e capitalista<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Essa divisão em classe trabalhadora e capitalista é definida, prioritariamente, por sua localização no sistema produtivo e de poder do capital e, também, por sua localização na luta de classes. Ao considerar as classes apenas segundo esses aspectos é desconsiderar o movimento da sociedade e engessar um conceito, que apesar de sua difícil definição, só pode ser compreendido no movimento das relações sociais.

No contexto da luta de classes, a educação e a escola hegemonicamente contribuem para a internalização e legitimação das relações sociais que as engendram. A educação, para Mészáros (2005), tem por função primeira, contribuir na manutenção da reprodução ampliada do capital e, conseqüentemente, manter a alienação do trabalho e do trabalhador em seus diversos aspectos, realizando um processo de internalização pelos indivíduos de valores e dos parâmetros do capital.

Diversas instituições ao lado da escola, como por exemplo a mídia, os espaços de lazer, de trabalho, entre outros espaços, contribuem na realização do processo de internalização apontado por Mészáros (2005). Porém, esse processo, não se realiza em absoluto, o que significa afirmar que a reprodução não se efetiva de forma mecânica e direta. Contradições e mediações permeiam a internalização, as quais abrem brechas e permitem confrontar, não sem limites, o processo de internalização do capital.

Ao retomarmos sucintamente a origem da escola liberal, pública e gratuita, constatamos que ela é o resultado das relações humanas datadas do período localizado entre os séculos XVIII e XIX, na Europa central, período coincidente com a consolidação de uma nova formação social, o modo capitalista de produção. As intensas transformações nas relações sociais da época decorrentes do processo de industrialização, em especial no que tange ao trabalho, impuseram a necessidade social da criação e difusão de um espaço específico de formação de valores e saberes com o objetivo de preparar as novas gerações para o trabalho alienado e assalariado<sup>2</sup>. O capitalismo em ascensão exigia um novo homem para atender às novas necessidades da vida social e industrial, dessa forma, disciplinou o artesão, o trabalhador rural, as mulheres e até mesmo as crianças para o trabalho nas fábricas (MANACORDA, 2004).

A escola a partir desse momento funda-se na aprendizagem de conteúdos e de valores formativos com vistas a reproduzir as relações

---

<sup>2</sup> Para Enguita (1989, p.130): “Efetivamente, desde o momento em que a aprendizagem do trabalho e da vida social já não é possível diretamente ou, ao menos, exclusivamente no próprio local de trabalho – sobretudo a primeira- é preciso voltar-se para a escola [...]. Entretanto, pode-se afirmar que, desde um certo momento de desenvolvimento do capitalismo que seria tão difícil quanto ocioso datar, as necessidades desse em termos de mão de obra foram o fator mais poderoso a influir mudanças ocorridas no sistema escolar em seu conjunto e entre as quatro paredes da escola”.



sociais que a produzem. Enguita (1989), em seus estudos, evidencia que o conhecimento e o conteúdo não são as únicas aprendizagens realizadas na escola, aprendem-se, também, normas e valores necessários para a adaptação à forma social dominante.

Os dados da educação brasileira e as condições concretas das escolas públicas nas primeiras décadas do século XXI evidenciam a sua funcionalidade e podem contribuir no desvelamento da ideologia liberal burguesa. Essa ideologia considera a escola como uma instituição equalizadora, capaz de possibilitar condições iguais a todos os indivíduos, buscando deslocar o fracasso escolar da totalidade das relações sociais para o âmbito individual e privado. Leher (2005), em suas pesquisas acerca da escola, apresenta dados reveladores da degradação e do desmonte da escola pública brasileira.

No ensino fundamental, dos cerca de 35 milhões de matriculados, a cada ano 4 milhões são reprovados, 3 milhões abandonam a escola e apenas 2,7 milhões concluem a oitava série. Neste percurso, contudo, a cada ano, 800 mil concluem a quarta série analfabetos. Dos 8,2 milhões que estão cursando o ensino médio, 750 mil são reprovados a cada ano, 1,1 milhão abandonam a escola e apenas 1,8 milhão concluem o Ensino Médio, porém nos exames do PISA, ocupam o último lugar entre todos os 40 países pesquisados em matemática (LEHER, 2005, p.2).

No que diz respeito à estrutura física das escolas, o referido autor indica que: “Das cerca de 169 mil escolas existentes, 11% não possuem água e esgoto e 23% sem energia elétrica. 77% não possuem biblioteca, 95% não possuem sala de ciências e 86% não possuem o conjunto de vídeo-TV e parabólica” (IDEM, p.2).

Outra dimensão da precarização da escola pública brasileira reside na desvalorização sistemática da carreira do magistério e no processo, segundo Shiroma (2003), de desintelectualização do professor. Um exemplo é o piso salarial nacional para os professores da educação Básica da rede pública aprovado em 2008 sob a lei n° 11.738<sup>3</sup>. No

---

<sup>3</sup> A lei passou a ter validade em 2011, após o reconhecimento do Supremo Tribunal Federal (STF). Em 2008, o valor do piso era de R\$ de 950,00 para a jornada de 40 horas de trabalho semanais. O piso salarial em 2015 é de R\$ 1.917,78, segundo informações obtidas no site do MEC. Disponível em:

entanto, muitos governos estaduais e municipais se recusam a cumprir a lei, o que vem gerando intensas lutas e greves da categoria. Convém assinalar, que esse é um dos mais baixos pisos salariais comparados a outras carreiras com nível superior.

Tal situação se contradiz com a universalização do Ensino Fundamental no Brasil. O índice de escolarização, nesse nível de ensino, ultrapassou 97%, no entanto, ele não democratiza o acesso aos conhecimentos construídos ao longo da história, como revelam os dados apontados sobre a estrutura das escolas. O acesso aos conhecimentos permitiriam aos estudantes compreender de forma profunda e crítica a realidade, bem como, realizaria um enriquecimento humano dos indivíduos. Leher (2005, p.2) refere-se à condição da escola pública no Brasil em “um quadro de devastação que penaliza, sobretudo, os desvalidos que veem o direito à educação se tornar uma miragem nunca alcançável, até que a criança ou o jovem se convença que o problema está em sua capacidade de aprender”. Essa situação revela de inúmeras formas e exemplos a crise e a barbárie do capitalismo contemporâneo.

Assim como a sociedade, a educação e a escola não estão isentas de contradições, o que significa afirmar, que a depender da direção tomada pelos sujeitos envolvidos nesses espaços podem vir a questionar, não sem limites, sua função hegemônica. Há algumas questões que têm sido perseguidas historicamente e continuam provocando reflexões e ações entre os educadores marxistas, bem como, nos movimentos sociais organizados. Dentre elas podemos apontar: Em que medida e de que forma a escola pode realizar esse intento? A escola poderia contribuir na formação da consciência da classe trabalhadora e, logo, ser um elemento tático importante da estratégia socialista?

Temos presenciado nos movimentos sociais anticapitalistas, no século XXI, a realização de estratégias coletivas de enfrentamento à lógica destrutiva do capital, a incorporação de lutas referentes ao acesso à educação e escola, bem como a ocupação dos espaços educativos, a partir de propostas pedagógicas contrapostas à lógica da internalização do capital.

As experiências dos Zapatistas, com as juntas do bom governo, da Assembleia dos Povos de Oaxaca (APPO) no México, da CLOC- Via Campesina, da Coordenação dos povos indígenas

do Equador (CONAIE) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Brasil estão inscritas nesse processo. Obviamente, essas iniciativas, ainda que fragmentadas, não passam despercebidas pelo capital (LEHER, 2014 p. 5).

Considerando o contexto exposto, *a presente pesquisa busca compreender quais as relações e mediações existentes entre escola, educação e estratégia socialista*. Decorrem dessa problemática outros questionamentos: Qual foi o lugar da educação e da escola na estratégia das primeiras experiências socialistas - Comuna de Paris (1871) e Revolução Russa (1917)? De que forma a educação e a escola têm constituído as estratégias dos movimentos sociais, de forma particular do MST? As experiências educativas, em especial as escolares desenvolvidas pelo e no MST, têm conseguido se diferenciar das propostas educativas e escolares do capital? De que maneira essas experiências revelam tensões, contradições e possibilidades na estratégia política do MST? Qual a especificidade da luta anticapitalista ou como os movimentos sociais têm recriado suas lutas e experiências políticas e educativas, com sua própria linguagem, no contexto do século XXI? Quais são os limites e as potencialidades das lutas empreendidas no âmbito da educação inseridas na estratégia socialista na atualidade?

Com base nas questões problematizadoras, definimos como objetivo de pesquisa analisar as relações, mediações e contradições entre escola, educação e estratégia socialista nas primeiras décadas do século XXI, a partir da dialética **passado** (Comuna de Paris e Revolução Russa), **presente** (nas experiências escolares do MST, no Brasil) e **futuro** (projeto socialista).

Desse objetivo central derivam os objetivos específicos: a) refletir sobre o lugar da educação e da escola na estratégia socialista; b) compreender o projeto educativo na estratégia do capital; c) recuperar as bases da pedagogia socialista, sistematizando formulações de autores marxistas sobre educação e escola; d) identificar os elementos educacionais e escolares presentes nas primeiras experiências socialistas - Comuna de Paris (1871) e Revolução Russa (1917); e) analisar as experiências educativas, em especial, as escolares no MST no Estado do Paraná e no Ceará, a fim de evidenciar contradições e possibilidades na composição da estratégia revolucionária.

O estudo sobre os nexos existentes entre educação, escola e estratégia revolucionária, objeto desta tese, justifica-se por quatro motivos. O primeiro refere-se à continuidade dos estudos desenvolvidos

no Mestrado em Educação. O foco na dissertação<sup>4</sup> foi as Escolas Itinerantes localizadas em acampamentos do MST no Paraná. Analisamos, na ocasião, as relações entre educação, escola e emancipação humana e, por meio da sistematização e análise da pesquisa de campo, evidenciamos as potencialidades e as contradições dessas escolas ao contribuírem na direção da emancipação. Concluímos que as Escolas Itinerantes se colocavam num patamar diferenciado das escolas que atendem aos interesses exclusivos do capital, no entanto, verificamos a presença de contradições em relação à proposta de educação do MST.

O segundo motivo diz respeito à originalidade na abordagem e amplitude das questões levantadas. Há um número significativo de pesquisas que tratam do MST e da educação, mas poucas se dedicam à análise da relação entre estratégia socialista e escola. Adiciona-se a necessidade de divulgar análises críticas das experiências educativas dos movimentos sociais na América Latina, uma vez que essas com pouca frequência estão presentes nos cursos de formação de professores das universidades brasileiras. A partir dessa perspectiva, acreditamos que os movimentos sociais constituem-se em resposta coletiva à crise e à ofensiva de caráter destruidor do capital. Reconhecemos o seu potencial educativo e a possibilidade de construção de projetos educativos e escolares de contraposição à pedagogia do capital. Considerando que esses movimentos são os que mais têm avançado na luta e também nas experiências educacionais e escolares, há necessidade de pesquisa acerca de tais experiências.

O terceiro motivo que justifica a escolha pela temática é que ela constitui, mesmo de forma implícita, as atuais polêmicas no campo do marxismo e educação no Brasil, no que diz respeito às contribuições e aos limites da escola para a construção do processo revolucionário no século XXI. O estudo passa por temas como: as relações entre educação, escola e trabalho, o ensino e a realidade, relação com o Estado, escola e formação política, entre outros.

O último motivo foi a retomada de estudos clássicos exigidos por este objeto, tais como a leitura de Marx e Engels, bem como os precursores das experiências respaldadas na Pedagogia Socialista, dentre eles Pistrak, Shulgin e Lênin.

---

<sup>4</sup> BAHNIUK, Caroline. Educação, Trabalho e Emancipação Humana: um estudo sobre as Escolas Itinerantes dos acampamentos do MST. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

Esta pesquisa tem a intenção de contribuir com as experiências dos movimentos sociais, em especial do MST, no qual acompanhamos o coletivo pedagógico das Escolas Itinerantes no Paraná.

O projeto inicial de pesquisa intentava revelar como as teorias críticas brasileiras, em especial a Pedagogia Histórico Crítica e a Pedagogia do Movimento dialogavam, reafirmando e negando os pressupostos da pedagogia socialista, em particular pela experiência realizada nas escolas experimentais na Rússia após-revolução de Outubro de 1917. Aos poucos reconhecemos, nessa primeira elaboração, incongruências em função da comparação de dois contextos históricos diferentes, logo, de propostas de educação e de escolas distintas.

Posteriormente, objetivávamos aprofundar os estudos na relação entre escola e revolução no período de 1917-1931 na Rússia. A partir desse objetivo construímos e organizamos um levantamento das obras traduzidas sobre essa experiência educativa nas línguas Portuguesa, Espanhola e Inglesa. Nessa seleção, enfrentamos dificuldades de acesso ao material, já que são obras com edições esgotadas e não estão disponíveis nas bibliotecas públicas brasileiras, compondo o acervo particular de pesquisadores interessados na temática. As dificuldades ampliavam-se por existir, em grande parte, apenas uma única edição de apenas uma única tradução, o que não permite comparações. Além disso, a confiabilidade das obras estava condicionada à disputa ideológica presente no período em que foram produzidas, algumas com caráter propagandístico tanto do stalinismo, como da crítica ao socialismo, com limitado caráter científico. Admitimos a necessidade de coletivamente contribuir para a divulgação dessa experiência, a partir de fontes mais fidedignas, esforços nessa direção tem sido feitos pelo MST, por meio das traduções de livros da experiência escolar soviética, organizados pelo professor Luiz Carlos de Freitas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e publicados pela Editora Expressão Popular. No processo de definição da problemática de pesquisa, tivemos contato com os estudos e os textos do professor Roberto Leher da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e suas produções, nas quais analisa as experiências educativas revolucionárias da classe trabalhadora, tais como a Comuna de Paris e as experiências atuais nos movimentos sociais anticapitalistas na América Latina. Reconhecemos nessas experiências um fio histórico de defesa da escola na radicalidade de seu sentido público.

Assim, estruturamos um projeto visando analisar os propósitos e as práticas educativas do MST e de um movimento social no México. No entanto, devido ao limite do tempo para a realização da tese,

novamente alteramos o projeto e restringimos a análise, limitando-a as experiências educativas no MST. Diante disso, ampliamos o campo empírico de pesquisa para duas experiências escolares desenvolvidas nesse movimento social: as Escolas Itinerantes nos acampamentos do Paraná, nas quais há um processo em curso de experimentação pedagógica da organização curricular em Complexos de Estudo, o qual recupera as referências da experiência soviética, fundamentada em autores como Pistrak (2005 & 2009) e Shulgin (2013) e a reconstrói para a realidade atual. E as escolas do MST no estado do Ceará, por terem uma proposta curricular distinta, experimentando novas formas de relacionar a ensino escolar e a realidade.

O difícil processo de aproximação e definição da problemática de pesquisa revela que as escolhas não são apenas frutos de decisões pessoais, mas são também determinadas por condições concretas de realização da pesquisa, em termos objetivos e subjetivos. Entretanto, mesmo com todas as alterações desencadeadas na pesquisa, mantemos nosso objetivo, desde o início dos estudos no Doutorado, de articulação de nossa pesquisa com os espaços de nossa militância, em especial junto aos educadores das escolas do MST. No decorrer dessa trajetória, nosso objeto - a escola e sua relação com a estratégia revolucionária socialista, não se perdeu.

Considerando os objetivos e as problematizações acima apresentados, formulamos duas hipóteses para a pesquisa:

- a) O reexame crítico das experiências educativas escolares, tanto nos processos revolucionários na Comuna de Paris (1871) e na Revolução Russa (1917), como nos movimentos sociais anticapitalistas na atualidade, especificamente, nas experiências educativas estudadas, trazem elementos significativos para analisar a contribuição e os limites da educação e da escola na estratégia socialista atual. Temos muito a aprender com as experiências passadas, elas mobilizaram forças sociais, imaginação e criação de formas novas de educar. Por outro lado, não estamos afirmando a reprodução do passado, mas sim colocando a necessidade de apreender como os movimentos sociais, na atualidade, estão criando sua própria experiência e imaginação.
- b) A educação e a escola compõem a estratégia dos movimentos anticapitalistas na América Latina, no século XXI, buscando incidir de forma intencional nos processos formativos e escolares. A depender da correlação de

forças, esses movimentos conseguem avançar, não sem contradições, na realização de uma educação questionadora da internalização dos parâmetros do capital. No que diz respeito à escola, a alteração pretendida busca incidir tanto no conteúdo (o que é ensinado e de que maneira) como em outras dimensões da forma escolar (nas relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos, tempos e espaços escolares) entre outros. Porém, tal propósito, não se evidencia plenamente. A estrutura institucional, formalizada pelo Estado capitalista da escola, dificulta em grande medida essas iniciativas.

Para atender os objetivos propostos e responder às problematizações desta tese, efetuamos uma incursão investigativa composta por: revisão bibliográfica referente às reflexões necessárias para análise do objeto estudado; análise documental e pesquisa de campo. Na análise documental reunimos materiais relativos à Escola do MST, tais como: teses e dissertações, bem como materiais produzidos pelo próprio MST, em especial no que diz respeito à educação e as experiências escolares no Paraná e no Ceará.

No que concerne às Escolas Itinerantes no Paraná, os principais documentos analisados foram: Projeto Político Pedagógico do Colégio Iraci Salete Strozak (2009 e 2013) e Plano de Estudos (FREITAS, SAPELLI & CALDART [orgs], 2013); Coleção de Cadernos da Escola Itinerante (MST 2008a; 2008b, 2009, 2010); Relatórios finais das Escolas Itinerantes disponíveis na Associação de Cooperativa Agrícola e Reforma Agrária do Paraná (ACAP-2012 e 2013); um conjunto de relatórios dos encontros de construção e implementação da proposta curricular em Complexos de Estudos, realizados no período de 2010 – 2014 (MST, 2014d) e uma compilação de registro dos materiais sobre a Escola Itinerante (CAMINI, 2013). Neste momento da pesquisa encontramos duas teses de doutorado que versam sobre a Escola Itinerante (CAMINI, 2009 & SAPELLI, 2013) e sete dissertações de Mestrado, (WEIDE, 1998; PIERI, 2002; IURCZAKI, 2007; BAHNIUK, 2008; GEHRKE, 2010; KNOFF, 2013; SILVA. J; 2013).

No que se refere às Escolas de Ensino Médio dos assentamentos do Ceará, analisamos o Projeto Político Pedagógico das quatro escolas pesquisadas (2012) e um conjunto de Cadernos de Trabalho de Base<sup>5</sup>,

---

<sup>5</sup> Dizem respeito a quatro cadernos de reflexão com textos voltados para subsidiar a formação tanto da comunidade como dos educadores dos assentamentos envolvidos (SILVA, 2013).

intitulados: “Organizando a Estratégia de Implementação das Escolas do Campo do MST”, nº 01 (2009); “O Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Campo nas Áreas de Reforma Agrária do MST: uma Construção Permanente”, nº 02 (2009 e 2011); “Mais um Passo à Frente na Implementação das Escolas do Campo de Nível Médio do MST”, nº 03 (2010) e “Organizando o Setor de Educação do MST Ceará”, nº 04 (2012); Balanços anuais das escolas (2012, 2013). Quanto aos trabalhos acadêmicos utilizamos na pesquisa três monografias, em nível de especialização (GOMES, 2013; SILVA.P.; 2013 & SANTOS, 2013).

A pesquisa de campo se constituiu por meio de observações *in loco* nos cursos de formação de educadores das Escolas Itinerantes nos acampamentos do Paraná, no período de 2010-2014 e nas quatro Escolas de Ensino Médio dos assentamentos do Ceará, nas quais permanecemos de dois a quatro dias em cada uma das três escolas pesquisadas e os aproximadamente quinze dias estivemos na Escola Maria Nazaré de Sousa – Assentamento Maceió, no período compreendido entre 27 de setembro a 26 de outubro de 2013. Participamos, ainda, do “V Encontro Estadual dos Educadores da Reforma Agrária” realizado no período de 23 a 26 de setembro de 2013, no município de Beberibe – Ceará.

Além das anotações e das observações registradas no diário de campo, utilizamos como instrumentos de pesquisa questionários (ANEXO I e II) e entrevistas. Os questionários foram aplicados aos coordenadores pedagógicos de oito Escolas Itinerantes no Paraná (uma encontrava-se sem coordenação no período) e, também, aos quatro diretores e/ou coordenadores das escolas de Ensino Médio do Ceará. Esse instrumento reuniu questões referentes à estrutura das escolas como, por exemplo, o número de turmas, de educandos e educadores, formação acadêmica e tempo de atuação dos educadores nas escolas, estrutura física, entre outras indagações que permitem ampliar o conhecimento da realidade dessas escolas.

Entrevistamos, no Paraná, nove pessoas, oito coordenadores de oito Escolas Itinerantes e um dirigente do Setor de Educação do MST, identificados na pesquisa como (C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14, C15, C16). No Ceará, entrevistamos todos os diretores das escolas pesquisadas (C1, C2, C3, C4), dois coordenadores pedagógicos (C5, C6), duas lideranças: uma do assentamento e outra do MST- Ceará (L1, L2). Além deles, entrevistamos, ainda, 18 educadores, todos que lecionavam na Escola Maria Nazaré de Sousa, no período da pesquisa,



indicados pela seguinte numeração: (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18)<sup>6</sup>.

Realizamos, também, um questionário com os educandos de duas turmas da Escola Maria Nazaré de Sousa e entrevistamos 15 jovens da mesma, dos quais dez estudavam na escola e os demais eram egressos. Entrevistamos, ainda, uma turma de jovens do 2º ano do Ensino Médio, entrevista que ocorreu por meio de uma roda de conversa, na qual destacamos questões relativas à sobrevivência, à escola e ao MST.

Convém assinalar que esta pesquisa não é um estudo comparativo entre as escolas do Paraná e do Ceará, mas constituem-se em dois casos exemplares de escolas do MST. As duas experiências analisadas tratam da escolarização dos adolescentes e jovens. No Paraná, a implementação de Plano de Estudos, currículo nas Escolas Itinerantes, circunscreve-se, inicialmente, aos anos finais do Ensino Fundamental. No Ceará, diz respeito a quatro Escolas de Ensino Médio situadas em assentamentos do MST, com uma melhor estrutura se comparadas às demais escolas do campo, conquistada pela luta. Nessas escolas tem-se realizado significativos esforços para vinculá-las com a realidade, portanto, observamos o caráter de novidade nelas existente, visto estarem experimentando formas diversas de organização da escola, em contraponto à escola capitalista. Logo, podem apresentar elementos para refletir sobre a relação entre educação, escola e estratégia socialista no século XXI.

## 1.1 AS ESCOLAS DO MST: CAMPOS DE PESQUISA

O MST é um movimento social de massa de caráter popular, em 2014 completou 30 anos de existência. Sua origem reporta-se à luta travada nos estados do Rio Grande do Sul (RS), Santa Catarina (SC), Paraná (PR) e Mato Grosso do Sul (MS), por meio de ocupações de terra, no período de reabertura democrática e ascenso das lutas populares e massivas no Brasil, no fim dos anos 1970 e início dos anos 1980. Nas décadas seguintes, o Movimento se expande por todo Brasil, em 2014 se faz presente em 24 estados brasileiros. Tem por objetivos a luta pela terra, pela Reforma Agrária e pela transformação social (MORISSAWA, 2001). Considerando a materialidade atual, crise mundial e a ofensiva do agronegócio sobre o campo brasileiro, a estratégia de resistência do Movimento ao modelo capitalista é

---

<sup>6</sup> Realizamos uma identificação dos entrevistados por meio de letras para preservar a identidade dos mesmos.

(re)projetada. Essa estratégia encontra-se sistematizada no “Programa Agrário do MST: lutar, construir reforma agrária popular” (MST, 2013).

O MST é a expressão da luta de classes na sociedade brasileira, de forma particular no campo, suas lutas, em essência, são dirigidas contra o moderno latifúndio e o agronegócio, os quais detêm e controlam a propriedade e a produção agrícola. Para Vendramini (2000, p.60), “o MST é um movimento de luta pela terra que manifesta preocupações com os desafios das lutas em geral, tem um projeto e uma estratégia política de transformação radical da sociedade”.

Ao longo de sua existência, o MST tem colocado em pauta a questão agrária, o uso, a posse e a propriedade da terra no Brasil. A luta pela terra por ele realizada articula-se com a luta pela transformação social, logo pela superação das relações sociais capitalistas. É um movimento social ímpar por articular demandas imediatas a um projeto de sociedade, por estar organizado em quase todo território nacional, por existir e resistir por 30 anos.

No decorrer de sua trajetória o MST desenvolveu diferentes formas de luta como, por exemplo, ocupações, marchas, mobilizações, manifestações nas grandes cidades, atos públicos (MORISSAWA, 2001). Dentre essas formas, podemos afirmar que a ocupação – de terra, prédios públicos, empresas transnacionais – tem ao longo do tempo caracterizado a luta no MST. Realizada a ocupação são construídos barracos de lona que servem de moradia para os ocupantes que podem permanecer acampados por dias, meses e até mesmo anos. Os barracos, a bandeira e o boné vermelho tornaram-se marcas da identidade do MST.

O Movimento, ao construir os primeiros acampamentos no Rio Grande do Sul, percebeu que a educação das crianças era uma necessidade, uma vez que desse movimento participavam e participam não só adultos, mas crianças em idade escolar e que por estarem acampadas ficavam sem estudar. Para suprir a essa necessidade foram realizadas ações de luta pelo acesso à educação e, sobretudo, à escola nos espaços da Reforma Agrária.

A partir das articulações dos educadores envolvidos nas escolas em acampamentos e assentamentos com vínculo com o MST, em 1987 estrutura-se o Setor de Educação, na intenção de dar unidade às experiências educativas nos espaços do MST, bem como formular uma proposta educativa. Essa proposta está alicerçada em princípios

formativos<sup>7</sup> ligados às matrizes do trabalho, da luta social, da organização coletiva, da cultura, do conhecimento e da história (KOLLING, VARGAS & CALDART, 2012).

Reportando-nos à história da Educação no MST, podemos afirmar que até a década de 1990 as ações e as conquistas nesse âmbito eram centralizadas na luta pela escola do Ensino Fundamental, em especial dos anos iniciais. Posteriormente iniciou-se um trabalho de alfabetização de Jovens e Adultos, em seguida ações referentes à Educação Infantil, ao Ensino Médio e, recentemente, à educação universitária.

A preocupação com o Ensino Médio começou circunscrita a cursos de formação de educadores e de técnicos de cooperativas, em meados da década de 1990, no Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), escola gerida pelo MST, localizada em Veranópolis, Rio Grande do Sul. No final dessa mesma década e início dos anos 2000 fortalece a necessidade no Movimento da luta pelo Ensino Médio nas áreas de Reforma Agrária, porém o acesso a esse nível de ensino é, ainda, restrito nessas áreas. Datam desse mesmo período os primeiros cursos conquistados de cursos de nível superior (KOLLING, VARGAS & CALDART, 2012).

Atualmente, identificamos como uma das prioridades do Setor de Educação do MST ações referentes à escola da Educação Básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio). Ampliaram-se nos últimos dez anos discussões referentes ao Ensino Médio e à juventude do MST. Isso não significa que não existam ações para as demais frentes: Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Formação de Educadores, mas sim, que os contornos da luta atual têm exigido maiores esforços nesta frente. Apesar do fechamento de muitas escolas do campo, inclusive em áreas de Reforma Agrária, a partir do início dessa década, identificamos a abertura de algumas escolas em assentamentos, fruto da luta dos trabalhadores, principalmente nos anos finais da Educação Básica.

Ainda hoje, 25% das crianças e jovens são eliminados do sistema escolar antes do final do ensino fundamental. No ensino médio, quase metade não chega a concluí-lo. [...] No ensino médio, em que houve um boom de matrículas

---

<sup>7</sup> A síntese dos princípios do MST encontra-se no documento “Princípios da Educação no MST”, escrito em 1996 e compõe o dossiê MST-escola (MST, 2005).

embora estas estejam em uma linha fortemente descendentes caindo 1,8 milhões entre 2003 e 2009, parte considerável das matrículas regulares vem sendo ofertadas no período noturno, com reduzida carga horária de aulas, dramática falta de professores, especialmente nas áreas das ciências da natureza, e com infraestrutura precária das unidades escolares. Em 2009, um milhão e cem mil cursavam o ensino médio nos programas de educação de jovens e adultos reconhecidamente aligeirados. Entre os jovens de 15 a 17 anos, somente pouco mais de 30% estão cursando a série prevista (15 anos: 1º ano, 16 anos: 2º ano, 17 anos: 3º ano) e, como assinalado, perto da metade dos estudantes acabada abandonando este nível (LEHER, 2010b, p. 408-409).

As escolas do MST não estão alheias às condições de precarização da educação. A experiência das Escolas Itinerantes no Paraná e as Escolas de Ensino Médio do Ceará, nas quais desenvolvemos nossa pesquisa, revelam situações correlatas aos dados mencionados. Ambas são experiências que tratam da escolarização de adolescentes e jovens.

A trajetória das ações do Setor de Educação do MST, foram sintetizadas em cinco características: 1) luta por escolas públicas dentro dos espaços da Reforma Agrária; 2) construção de coletivos pedagógicos; 3) formação de educadores das áreas de Reforma Agrária; 4) atuação direta com as crianças e jovens dos assentamentos; 5) construção coletiva de seu projeto político e pedagógico. Foi necessário sair da escola e pensar a totalidade formativa, para voltar a ela, com uma visão mais alargada de educação e escola (KOLLING, VARGAS & CALDART, 2012).

Foi assim que, aos poucos, o MST foi consolidando sua convicção de que a escola deve ser tratada como lugar de formação humana, e que uma proposta de escola vinculada ao movimento não pode ficar restrita às questões do ensino, devendo ocupar todas as dimensões que constituem seu ambiente educativo. A escola inteira deve ser pensada para educar: em seus tempos, espaços e em suas relações sociais. Nesse sentido, salienta-se a importância de discutir e

experimentar novas formas de gestão e de trabalho coletivo, de exercitar a auto-organização dos estudantes, o cultivo da mística e de padrões de cultura e convivência que respeitem os valores de igualdade, justiça e solidariedade, e o modo de aprender específico de cada tempo de desenvolvimento humano de cada idade. (IDEM, p. 508).

Essa trajetória revela oscilações na centralidade da escola. Dalmagro (2010), ao discorrer sobre como a questão escolar se constitui na história do Movimento, sintetiza cinco momentos - a) 1979-1991: Constituição da questão escolar; b) 1992-1995: Consolidação da proposta de escola; c) 1996-2000: Da escola à educação do MST, d) 2001-2006: Manifestação e “crise da escola”; e) 2007 em diante: Tentativa de retorno à escola - e relaciona as questões educativas escolares com a estratégia, logo, as lutas travadas no MST, em cada período de sua existência, tem atestado como essas interferem nas definições educativas.

O sentido maior atribuído à escola é o de ligar-se à transformação social, especialmente por meio de três objetivos: a formação para novas formas de trabalho, para o conhecimento elaborado e para a formação de militantes. A experiência estudada busca construir um novo conteúdo/forma escolar, tendo por base a Educação Popular, a Pedagogia Socialista, a Pedagogia do Movimento e a Educação do Campo. Identificamos, porém, dificuldades para realizar essa articulação dialética entre forma e conteúdo, com maior fragilização do acesso ao saber culto. Observamos ainda, grande expectativa com as possibilidades de a escola contribuir com a formação pretendida num contexto de descenso das lutas sociais. Todavia, a experiência estudada revela uma importante contribuição à construção de uma escola coerente com a perspectiva da emancipação humana, gestada no seio da luta do MST (DALMAGRO, 2011, p 427).

Dessa forma, o MST ao travar a luta pela terra e ao responder coletivamente à demanda da escolarização, inicialmente das crianças,

produziu uma proposta de educação do Movimento que se encontra sistematizada em diversos materiais, dentre eles os Cadernos e Boletins de Educação e a Coleção “Fazendo Escola”. Essa proposta é objeto recorrente em pesquisas acadêmicas na área de educação, por tentar, ainda com muitos limites e contradições, realizar uma educação em contraposição à pedagogia do capital. Essa obra educativa tem envolvido um número significativo de pessoas - educandos, educadores, assentados, acampados e lideranças - que refletem, experenciam e propõem novas formas de pensar a educação e fazer escola. Destacar os méritos e os limites desse processo, em especial, nas experimentações pedagógicas realizadas nos estados do Paraná e do Ceará, comporta um dos objetivos desta pesquisa.

Os dados abaixo revelam o número de escolas e pessoas envolvidas nesse processo, no entanto, convém registrarmos que há um número relativamente significativo de escolas localizadas em espaços da Reforma Agrária que não se identificam ou desconhecem a Pedagogia do Movimento, logo não fazem o contraponto à educação hegemônica.

Em dados estimados pelo MST, sua conquista até aqui foi de aproximadamente 1.800 escolas públicas (estaduais e municipais) nos assentamentos e acampamentos, das quais 200 são de ensino fundamental completo e cerca de 50 vão até o ensino médio, nelas estudando em torno de 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos Sem Terra. Nesse período, o MST ajudou a formar boa parte dos mais de 8 mil educadores que atuam nessas escolas (KOLLING, VARGAS & CALDART, 2012, p. 503).

Dentre o conjunto dessas escolas, estão as Escolas Itinerantes localizadas em acampamentos, áreas de disputa não legalizadas. São escolas públicas aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação. A motivação primeira para a criação dessas escolas era garantir o direito à educação das crianças acampadas. As Escolas Itinerantes respondem à mobilidade dos acampamentos e a dificuldade de muitos municípios comportarem educandos desses lugares, visto que a dinâmica das ocupações e acampamentos torna-se difícil de ser acompanhada pela legalidade da escola formal tradicional.

Assim, reconhecemos que as escolas do MST, em particular as Escolas Itinerantes, possuem

potencialidades maiores em questionar o modelo escolar vigente, pois se encontram num espaço de contestação da ordem legal e hegemônica – que são os acampamentos. E, além disso, pautam-se em uma proposta educacional questionadora, tendendo a nos trazer maiores elementos para refletirmos sobre as possibilidades concretas de a escola direcionar-se à perspectiva de emancipação social (BAHNIUK, 2008, p. 13).

No Paraná, a legalização e aprovação das Escolas Itinerantes ocorreu por meio de pressões e lutas intensas do MST e foi registrada por meio do Parecer nº 1033, datado de 08/12/2003, do Conselho Estadual de Educação do Paraná que aprova a Escola Itinerante como experiência pedagógica. Desde então, essas escolas tornaram-se espaços singulares de desenvolvimento da Pedagogia do MST.

Em 2013, existiam nove Escolas Itinerantes distribuídas por diferentes municípios do Paraná, envolvendo aproximadamente 1.300 educandos da Educação Básica. A respeito da organização curricular combinam a proposta dos Ciclos de Formação Humana com uma experimentação pedagógica em Complexos de Estudos, ambas na direção de responder a multiplicidade da formação pretendida.

No Ceará, as quatro escolas pesquisadas atendem ao Ensino Médio e estão localizadas em assentamentos vinculados ao MST que por meio de suas lutas incide fortemente na organização dessas escolas.

Diante disso, a organização do tempo escolar - três dias de aulas em tempo integral – está voltada para desenvolver as matrizes pedagógicas da Educação do Movimento. Destaca-se, dessa propositura, a tentativa de estabelecer vínculos da escola com a realidade.

O desenho pedagógico na organização curricular incorpora três disciplinas na parte diversificada (Projeto, Estudos e Pesquisas; Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas; Práticas Sociais Comunitárias) que objetivam trazer com mais força as matrizes formativas da Educação do MST, por meio da construção de campos experimentais da agricultura camponesa, as práticas sociais comunitárias relativas à organização do assentamento e dos educandos, e a pesquisa, como instrumento importante da formação humana pretendida.

Para dissertar acerca das questões até esse momento apresentadas, optamos por escrever a tese em quatro capítulos. No primeiro capítulo, “*Educação e Escola no contexto da luta de classes no*

*capitalismo contemporâneo*”, apresentamos os pressupostos da Pedagogia do Capital e as lutas de classes evidenciadas na educação brasileira, pela organização do empresariamento e a resistência de educadores e suas organizações, sublinhando ao final deste capítulo a necessidade da estratégia socialista na atualidade.

O segundo capítulo, “*A Pedagogia Socialista na Comuna de Paris (1871) e na Revolução Russa (1917)*”, trata da Pedagogia Socialista, em sua base originária, por meio das primeiras experiências socialistas - Comuna de Paris (1871) e Revolução Russa (1917), buscando situar o contexto sócio-histórico em que as mesmas foram produzidas, colocando em destaque as ações realizadas pelos trabalhadores no que diz respeito à educação e a escola. Deriva dessa análise uma síntese organizada em seis dimensões: radicalização do público, formação *omnilateral*, trabalho, atualidade e as lutas da classe trabalhadora, conhecimento e auto-organização dos educandos e a formação de coletivos.

No capítulo três, “*Experiências escolares na atualidade do MST: as Escolas Itinerantes nos acampamentos do Paraná e as Escolas de Ensino Médio dos assentamentos do Ceará*”, descrevemos e analisamos as experiências escolares pesquisadas, contextualizando-as, bem como apresentando e refletindo, em linhas gerais, as propostas dessas escolas buscando destacar o seu vínculo com a luta e o caráter de novidade presente na prática pedagógica das mesmas.

No quarto capítulo, “*As experiências escolares do MST à luz da Pedagogia Socialista*”, retomamos as reflexões contidas ao longo da tese e as organizamos a partir das dimensões emergentes da análise da Pedagogia Socialista. Por meio dessa, expomos a reflexão sobre as experiências escolares do MST, em especial das Escolas Itinerantes no Paraná e das Escolas de Ensino Médio do Ceará, destacando potencialidades, limites e contradições. Para, a partir desses exemplos, revelar e refletir a relação entre escola e estratégia socialista e contribuir na atualização de reflexões sobre a pedagogia do Movimento na direção da emancipação humana, na atualidade. Ao final, tecemos considerações finais e sintetizamos as análises realizadas no decorrer desta pesquisa.



## 2 A EDUCAÇÃO E A ESCOLA NO CONTEXTO DA LUTA DE CLASSES NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

Trabalhas sem alegria para um mundo caduco,  
onde as formas e as ações não encerram nenhum  
exemplo.

Praticas laboriosamente os gestos universais,  
sentes calor e frio, falta de dinheiro, fome e desejo  
sexual.

Heróis enchem os parques da cidade em que te arrastas,  
e preconizam a virtude, a renúncia, o sangue-frio, a concepção.

À noite, se neblina, abrem guarda-chuvas de bronze  
ou se recolhem aos volumes de sinistras bibliotecas.

Amas a noite pelo poder de aniquilamento que encerra  
e sabes que, dormindo, os problemas te dispensam de morrer.  
Mas o terrível despertar prova a existência da Grande Máquina  
e te repõe, pequenino, em face de indecifráveis palmeiras.

Caminhas entre mortos e com eles conversas  
sobre coisas do tempo futuro e negócios do espírito.

A literatura estragou tuas melhores horas de amor.  
Ao telefone perdeste muito, muitíssimo tempo de semear.

Coração orgulhoso, tens pressa de confessar tua derrota  
e adiar para outro século a felicidade coletiva.

Aceitas a chuva, a guerra, o desemprego e a injusta distribuição  
porque não podes, sozinho, dinamitar a ilha de Manhattan.

*(Elegia, Carlos Drummond de Andrade)*

Qual a intencionalidade do capital para com a escola e a educação dos trabalhadores, no Brasil, no contexto do capitalismo contemporâneo? Quais são os fundamentos da Pedagogia do Capital na atualidade? Como o Estado atua na produção e reprodução dessa pedagogia? De que forma a classe capitalista interfere nas políticas públicas atuais? Quais são as resistências empreendidas pelos trabalhadores da educação a esse processo?

Essas indagações provocaram a reflexão apresentada na primeira parte desse capítulo sobre os pressupostos gerais da Pedagogia do Capital e seu desenvolvimento na realidade brasileira das últimas décadas visto estarem os referidos pressupostos presentes nas políticas educacionais dos estados do Ceará e do Paraná e, conseqüentemente, com mediações, nas escolas em áreas de Reforma Agrária estudadas nos referidos Estados.

As transformações desencadeadas nas últimas décadas do século XX retratam o que tem sido denominado de capitalismo

contemporâneo. Nesse contexto, diversas dimensões da vida, em especial o trabalho e o Estado e, conseqüentemente, as lutas sociais, a educação e a escola foram gradativamente modificadas para atender às prerrogativas do sistema capitalista. modificam-se, também, as estratégias de dominação de classe utilizadas pela burguesia para obter o consentimento da classe trabalhadora ao seu projeto de sociedade. Essas estratégias compõem a Pedagogia do Capital, compreendida por Martins e Neves (2012) como um conjunto de ideias, valores e práticas voltadas para a conformação moral e intelectual do conjunto da população.

Isso leva a entender que para garantir a reprodução social é necessária a incorporação de valores, hábitos e práticas compatíveis à sociedade fundada na exploração e na produção de mais valia. Os explorados, ou grande parte deles, precisam identificar como seu, o projeto de sociedade da classe dominante. Essa identidade visa inibir e enfraquecer qualquer alternativa de transformação que se proponha na direção contrária, tais como as experiências escolares realizadas no MST e estudadas nesta tese.

[...] trata-se de uma questão de ‘internalização’ [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social juntamente com suas expectativas adequadas e as formas de condutas ‘certas’. Enquanto a internalização conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas) (MÉSZÁROS, 2005, p.44).

Nesta pesquisa, ressaltamos o papel da escola no processo de internalização, reconhecendo-a como uma instituição importante, na qual se realiza a socialização para o trabalho alienado e assalariado e, logo, para a sociedade capitalista. No entanto, a escolarização não reproduz as relações sociais de forma pura e simples, ela encontra-se ceivada de mediações e contradições como demonstraremos a partir das análises das experiências escolares no MST.

Neste capítulo pretendemos explicitar as lutas de classes existentes hodiernamente entre as classes fundamentais do capitalismo – trabalhadora e capitalista – e as lutas sociais realizadas pelas mesmas, as quais sofreram significativas alterações nas últimas décadas, no entanto, perdura o antagonismo entre essas classes, contradição central do modo

de produção capitalista. Buscamos, também, demonstrar a organização dessas classes para a concretização da sua estratégia, colocando em foco a particularidade da educação. Por fim, indicamos a necessidade da estratégia socialista na contemporaneidade, a respeito da qual destacamos os principais dilemas enfrentados pela classe trabalhadora no capitalismo contemporâneo.

## 2.1 O CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO: REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, FINANCEIRIZAÇÃO DA ECONOMIA E A IDEOLOGIA NEOLIBERAL

O capitalismo é um modo de produção direcionado à incessante produção de mais valor, assentado na exploração do trabalho. No entanto, em alguns momentos essa produção encontra-se obliterada ou em regressão, tais períodos são denominados de crises, que correspondem a momentos de ajustes necessários para que o capital continue sua reprodução ampliada.

Como aponta a literatura, a história do capitalismo, desde sua origem, é marcada por diversas crises. No século XX, duas grandes crises abalaram significativamente a totalidade das relações capitalistas, provocando reconfigurações desse modo de produção, as crises de 1929 e a da década de 1970<sup>8</sup>.

As reconfigurações ocorridas no modo de produção e geram transformações no modo de vida – trabalho, política, economia e educação. Essas transformações decorrem da contradição primordial entre capital e trabalho, polarizações da sociedade capitalista. Dessa contradição derivam outras, dentre elas o desenvolvimento constante das forças produtivas e a diminuição do trabalho vivo, fundamental para a compreensão das crises do capital. Ao desenvolver as forças produtivas,

---

<sup>8</sup> Convém assinalarmos, a crise de 2008, iniciada aproximadamente dois anos antes no mercado imobiliário nos EUA, por conta do aumento da inadimplência no pagamento de hipotecas. Atingindo posteriormente o setor financeiro e reverberando em escala global, configurando um período de recessão na economia mundial. Ainda hoje, os efeitos dessa crise se fazem presentes, em especial nos países mais pauperizados da Europa (Grécia, Portugal, Espanha), além dos EUA. A intervenção do Estado em favor da salvação da bancarrota do capital e a intensificação da exploração dos trabalhadores (corte de direitos sociais, desemprego, entre outras) foram uma das estratégias do capital para buscar sua sobrevida, dependente da existência de crises. A esse respeito consultar: Harvey. “O enigma do capital e as crises do capitalismo”. São Paulo: Boitempo, 2011.

o capital produz a diminuição das bases de sua valorização: o trabalho vivo - gerador de mais valor. Nessa situação, para não fenecer, o capital busca contornar suas contradições, por meio da alteração das formas de produção de mercadorias, com vistas a aumentar sua produtividade, ou seja, a capacidade de produzir mais em menos tempo e, logo, garantir sua reprodução ampliada (TEIXEIRA, 1996).

Mészáros (2007 e 2011) e Harvey (2010) concordam ao afirmarem que há maior frequência e profundidade nas crises das últimas décadas do século XX, provenientes da diminuição da expansão geográfica do capital, da maior instabilidade do capital financeiro, logo, da ativação dos limites últimos do capital, com a intensificação da produção destrutiva. Esse limite se expressa nas elevadas taxas de desemprego, na devastação da natureza, na intensificação da exploração do trabalho, na existência de um complexo militar industrial e suas armas nucleares de potência destrutiva global, na taxa de utilização decrescente das mercadorias (MÉSZÁROS, 2006a; 2007; 2011), entre outras questões demonstram o quanto as crises do capital podem influenciar na vida da classe trabalhadora.

Nessa direção, Mészáros (2011) considera que a crise iniciada na década de setenta, do século XX, foi uma crise estrutural do capital, por conta de sua profundidade e escala incomparável e que incidiu nos limites do mesmo. Assim, “pela primeira vez na história, o capitalismo confronta-se globalmente com seus próprios problemas, que não podem ser ‘adiados’ por muito tempo nem, tampouco, transferidos para um plano militar a fim de serem ‘exportados’ como guerra generalizada” (IDEM, p.66). Para o autor, a partir das formulações marxianas, a destrutividade e o desperdício são traços marcantes do capitalismo,

[...] o qual ‘não pode separar ‘avanço’ de destruição, nem ‘progresso’ de desperdício – ainda que as resultantes sejam catastróficas. Quanto mais o sistema destrava os poderes da produtividade, mais libera os poderes de destruição; e quanto mais dilata o volume da produção tanto mais tem de sepultar tudo sobre montanhas de lixo asfíxiante (IDEM, p.73).

A superacumulação de capitais provocada pelo excesso de mercadoria, força de trabalho e capital-dinheiro foram os principais fatores para a eclosão da crise da década de setenta, com epicentro nos países do capitalismo central (HARVEY, 2010). Essa situação gerou

alterações na forma de operar do capital. As transformações realizadas como resposta à referida crise configuraram o que tem sido denominado de capitalismo contemporâneo, caracterizado pela mundialização do capital. Em outras palavras, é “o quadro político e institucional que permitiu a emersão, sob a égide dos Estados Unidos da América (EUA), de um modo de funcionamento específico do capitalismo predominantemente financeiro e rentista, situado no [...] prolongamento direto do estágio do imperialismo” (CHESNAIS *apud* NETTO & BRAZ, 2008, p. 211). Segundo Netto e Braz (2008, p. 214, *grifos do autor*) o capitalismo contemporâneo assenta-se numa “estratégia articulada sobre um tripé: a reestruturação produtiva, a financeirização e a ideologia neoliberal”.

A reestruturação produtiva, ou seja, as transformações nos processos produtivos revelou o esgotamento do padrão fordista e provocou ascensão de formas de produção mais flexíveis.

O fordismo<sup>9</sup> tornou-se dominante nos países capitalistas avançados no período pós-guerra (1945-1973), contribuindo com o aumento da produtividade e com a instauração de uma onda de expansão do capital<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Segundo Gounet (1999), a data básica do fordismo refere-se às primeiras experiências realizadas na fábrica Ford, dando origem a uma nova organização da produção e, conseqüentemente de gestão aumentando a produtividade e lucratividade da empresa. Esteve voltada a fabricar automóveis com preço mais baixo visando atender um potencial de consumo em massa. Com essa nova organização fundamentada nos pressupostos do taylorismo e/ou na organização científica do trabalho, Ford aumentou significativamente a produtividade da empresa, produzindo um automóvel oito vezes mais rápido do que os seus concorrentes. Ganhou, dessa forma, uma vantagem na concorrência capitalista, obrigando as demais indústrias a se adaptarem aos novos métodos para não cessarem suas atividades.

<sup>10</sup> O padrão produtivo fundamentado no fordismo assentava-se nos seguintes pressupostos: produção em massa e homogeneizada; racionalização do tempo de trabalho; parcelamento das tarefas, na qual cada trabalhador realizava e se especializava em uma determinada função; inserção e ligação dos trabalhos individuais e sucessivos por uma linha de montagem; padronização das peças e materiais utilizados na produção e, conseqüentemente, padronização da operação do trabalhador, automação das fábricas; estrutura verticalizada de poder, ou seja, grandes redes burocráticas com enormes custos de administração. A fragmentação e a parcelização das tarefas exigiram, em sua grande maioria, um trabalhador com pouca qualificação (GOUNET, 1999; ANTUNES, 2002).

Em contraposição à rigidez fordista, as transformações no modo de acumulação desencadeadas em escala global, com maior intensidade na década de 1980 nos países centrais e, em particular, na década de 1990, no Brasil e em outros países periféricos, referenciaram-se na acumulação flexível, categoria utilizada por Harvey (2010) para expressar o padrão produtivo do capitalismo contemporâneo.

Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (IDEM, 2010, p. 140).

Essas transformações resultaram de experiências exitosas frente à recessão, em especial do modelo japonês, denominado de toyotismo<sup>11</sup>, que se expandiu em escala mundial (ANTUNES, 2002).

Nesse padrão produtivo, a produção é dirigida pela demanda, com vistas a atender e ampliar as exigências individualizadas do consumo variado e heterogêneo. Tem como princípio o *just in time*, voltado a combater todo desperdício de tempo - no transporte, na estocagem e no controle de qualidade - utiliza técnicas como, por exemplo, o *kan ban* - placas ou senhas de comando para reposição do estoque. Caracteriza-se, também, pela flexibilidade na produção - o trabalhador passa a operar diversas máquinas ao mesmo tempo - pela desconcentração produtiva - empresa enxuta, terceirização e subcontratação de serviços -, bem como, pelas formas participativas e horizontalizadas de controle do trabalhador, tais como os Círculos de Controle de qualidade (CCQ's) (GOUNET, 1999; ANTUNES, 2002).

Na acumulação flexível a produção é particularizada pelo consumo, em contraposição à produção em massa e em série do fordismo, produz-se muitos modelos em série reduzida, o que acaba por induzir maior consumo e garantir a realização da mais valia. A inserção de tecnologias mais dinâmicas como, a microeletrônica e a robótica possibilitaram maior diversificação da produção, por meio da flexibilização das linhas de montagem com adaptações dessas às

---

<sup>11</sup> Segundo Gounet (1999) essa nova organização do trabalho foi implementada na fábrica Toyota no Japão, progressivamente entre as décadas de 1950 a 1970.

necessidades da diversificação. O que rompe com a relação estabelecida de um homem para uma máquina, instituindo o trabalho em equipe e exigindo um trabalhador polivalente, com capacidade de operar diversas máquinas ao mesmo tempo, como também os tornam atuantes e participativos na gestão da produção.

A mencionada reestruturação produtiva realiza o aprofundamento da tendência da taxa de utilização decrescente das mercadorias, provocando uma compressão entre produção e consumo. A grande velocidade do consumo faz com que sejam descartados prematuramente bens de consumo produzidos para ter menor vida útil<sup>12</sup> (MÉSZÁROS 2006a; HARVEY 2010), processo esse denominado de obsolescência planejada<sup>13</sup>.

Outra característica dessa acumulação diz respeito à organização de novas formas de gerenciamento da produção, aparentemente participativas e horizontalizadas. Os adjetivos “associado” e “cooperado” são utilizados ideologicamente para denominar os trabalhadores. Diversos métodos e técnicas buscam estimular maior adesão à empresa, bem como estabelecer maior controle entre os trabalhadores em favor da produtividade do capital (TEIXEIRA 1996, GOUNET, 1999; ANTUNES 2002). Esse conjunto de

---

<sup>12</sup> É comum um telefone celular ir ao lixo com menos de oito meses de uso ou uma impressora nova durar apenas um ano. Em 2005, mais de 100 milhões de telefones celulares foram descartados nos Estados Unidos. Uma CPU de computador, que nos anos 1990 durava até sete anos, hoje dura dois anos. Telefones celulares, computadores, aparelhos de televisão, câmeras fotográficas caem em desuso e são descartados com uma velocidade assustadora. Bem-vindo ao mundo da obsolescência planejada! (PADILHA & BONIFÁCIO, 2013, s/d).

<sup>13</sup> Planejar quando um produto vai falhar ou se tornar velho, programando seu fim antes mesmo da ação da natureza e do tempo de uso é a *obsolescência planejada*. Trata-se da estratégia de estabelecer uma data de morte de um produto, seja por meio de mau funcionamento ou envelhecimento perante as tecnologias mais recentes. Essa estratégia foi discutida como solução para a crise de 1929. O conceito teve início por volta de 1920, quando fabricantes começaram a reduzir de propósito a vida de seus produtos para aumentar venda e lucro. A primeira vítima foi a lâmpada elétrica, com a criação do primeiro cartel mundial (Phoebus) para controlar a produção. Seus membros perceberam que lâmpadas que duravam muito não eram vantajosas. A primeira lâmpada inventada tinha durabilidade de 1.500 horas. Em 1924, as lâmpadas duravam 2.500 horas. Em 1940, o cartel atingiu seu objetivo: a vida-padrão das lâmpadas era de 1.000 horas. Para que esse objetivo fosse atingido, foi preciso fabricar uma lâmpada mais frágil (PADILHA & BONIFÁCIO, 2013 s/d).

transformações incide substantivamente na educação do trabalhador, questão discutida no próximo item desse capítulo.

Ocorre nesse contexto, segundo Harvey (2010), uma reestruturação do trabalho marcada pela flexibilização e desregulamentação, operacionalizada por meio de contratos de trabalho mais flexíveis, pela redução de emprego regular e, logo, pela ampliação do trabalho em tempo parcial – temporário e subcontratado. Para o referido autor essa reestruturação alterou a configuração dos trabalhadores, em linhas gerais, encontram-se polarizados em dois grupos: um constituído por um núcleo duro (central) e outro por grupos periféricos.

O primeiro grupo é composto por trabalhadores com empregos permanentes, menor instabilidade e maior qualificação, logo, maior remuneração. Esse grupo encontra-se reduzido e em decréscimo. Já o segundo grupo é numeroso e encontra-se em expansão e é constituído por trabalhadores periféricos, dentre os quais podemos citar trabalhadores em tempo integral com habilidades que exigem pouca ou nem uma qualificação e com maior rotatividade e os que executam trabalhos com pouca complexidade, contratados em tempo parcial e temporários, os quais convivem com a ameaça do desemprego.

O emprego parcial, temporário e subcontratado, evidencia-se como marca tendencial do trabalho no capitalismo contemporâneo, recriando e reeditando velhas formas de exploração do trabalho, por meio do empreendedorismo, cooperativismo, trabalho voluntário, familiar e doméstico, entre outras expressões do trabalho explorado na atualidade (HARVEY, 2010; ANTUNES, 2013). Para Mészáros (2007), flexibilidade e desregulamentação equivalem à precarização do trabalho.

Os reajustes nos processos produtivos induzidos pelas crises oxigenam o capital e garantem a permanência do seu domínio sobre o trabalho, em alguns momentos intensificam a taxa de exploração. Frente às crises, o maior ônus acaba por recair sobre a condição de vida dos trabalhadores, por meio do rebaixamento dos salários, da retração dos direitos sociais e da ampliação do desemprego. Essa situação repercute no poder de barganha dos trabalhadores e realiza, em certos casos, a diminuição de sua capacidade combativa e de suas organizações tradicionais, em particular, dos sindicatos e partidos dos países do capitalismo central, a partir da década de 1970.

Silver (2005), ao analisar os movimentos trabalhistas no século XX, numa escala ampliada, questiona a tese da diminuição do poder de barganha dos trabalhadores ao longo do capitalismo. Também refuta as



análises centradas na generalização de um único e/ou limitado número de casos, enfatizando a necessidade da ampliação do escopo da análise e do relacionamento de diferentes casos de movimentação dos trabalhadores. Silver (2005) problematiza as interpretações que consideram a crise enfrentada pelo movimento trabalhista a partir da década de 1980, uma novidade sem precedentes. Para ela a referida crise compõe uma dinâmica recorrente do capitalismo, em que as alterações nas formas produtivas minam antigas formas de poder de barganha dos trabalhadores e ao mesmo tempo recriam novas formas. Ao longo da história Silver (2005) assinala a existência recorrente de quatro principais respostas/soluções elaboradas pelos capitalistas com a intenção de enfraquecer movimentos trabalhistas fortes, são elas

[...] ‘a solução espacial’ (recolocação geográfica da produção); ‘a solução tecnológica/organizacional’ (a introdução de tecnologias para reduzir mão de obra e a reestruturação das organizações cooperativas, o que inclui a expansão da terceirização e das relações trabalhistas contingentes); a ‘solução do produto’ (o deslocamento do capital para novas linhas de produção, menos sujeitas à competição e aos conflitos); e a ‘solução financeira’ (o deslocamento integral do capital da produção para as finanças e a especulação) (IDEM, p.12).

A migração do capital mundialmente, nas diversas respostas/soluções apresentadas, carrega consigo os conflitos, impactando também na configuração da classe trabalhadora. O capital migra geograficamente, deslocando a produção para países com força de trabalho sobrando ou em maior número, insere tecnologia na produção para diminuir o número de trabalhadores reunidos num mesmo local ou, ainda, desloca-se para novos nichos de mercado, setores de produção, mundo das finanças. Concomitantemente migram as possibilidades de resistências e a criação de novas organizações dos trabalhadores. Dessa forma, a reespecialização do capital adia a resolução das crises e do conflito, porém não necessariamente o diminui e, sim, o transfere para outro lugar ou outro setor. Por conta de serem esses conflitos irresolúveis na relação capital-trabalho.

As condições trabalhistas no Brasil na década de 1980 retratam essa situação de reespecialização, apesar de, no referido período, a classe trabalhadora nos países centrais estarem em menor agitação –

sobre as quais pesaram nesse momento maior impacto da reestruturação produtiva e da derrocada do socialismo real. Pelas terras brasileiras eclodiram, nessa década, intensas mobilizações trabalhistas, verificadas pelo aumento significativo do número de greves e pela criação de instrumentos de organização da classe trabalhadora, em sua origem de abrangência nacional e de cunho classista, dentre os quais o Partido dos Trabalhadores (PT)<sup>14</sup> fundado em 1981 e a Central Única dos Trabalhadores (CUT), criada em 1983.

Esse período, coincide com a origem e a constituição do MST, sua oficialização ocorre em 1984. Desde sua gênese, a originalidade o caracteriza, devido sua capacidade de articulação de lutas pela terra no território brasileiro inserido num projeto de perspectiva socialista.

Fontes (2010) avalia que o período em questão consistiu em um dos momentos cruciais das lutas populares de caráter fortemente classista, no qual: PT, CUT e MST eram as expressões mais significativas<sup>15</sup>. Ao analisar a década de 1980, após trinta anos, a referida autora afirma ter vivenciado o Brasil uma importante inflexão histórica, conformando uma conjuntura “[...] na qual conjugavam-se lutas populares fortes com a necessidade burguesa da estabilização de um formato político de tipo democrático- representativo” (IDEM, p. 322). Cabe destacar a existência de “[...] uma tensão no interior dos movimentos populares, que crescia no sentido de uma *superação da ordem* até então dominante, ainda que confusamente diluída no bojo de reivindicações que primavam por um conteúdo ‘democrático’, mas carregavam um teor socializante” (IDEM, p.323).

Nessa nova configuração do capitalismo, com a maior automação dos processos produtivos pela inserção de máquinas de alta tecnologia, aumentou significativamente a produtividade, porém à custa da diminuição do trabalho vivo e, conseqüentemente, do aumento

---

<sup>14</sup> Sobre a constituição, trajetória e a guinada do PT no processo de formação da consciência da classe trabalhadora no Brasil, ver Iasi (2006).

<sup>15</sup> Fontes (2010) identifica a existência de mais dois períodos correlatos no Brasil. O primeiro datado de 1920-35 esteve pautado em reivindicações igualitárias e democratizantes, caracterizado pela expressão difusa da questão social, momento de intensificação de greves e emersão de revoltas, dentre as quais, algumas capitaneadas na década de 20 pela Coluna Prestes e pelo Bloco Operário Camponês. O segundo período compreendido entre 1955- 64, as lutas populares e rurais também se fizeram fortes, apesar de suas reivindicações localizarem em termos democráticos chegaram a construir uma situação revolucionária. As Ligas camponesas e o sindicalismo urbano estiveram na frente dessas lutas no período .

brusco do desemprego, tornando muitos trabalhadores sobranes e/ou descartáveis. Dessa forma, o desemprego evidencia-se como um dos grandes dilemas da classe trabalhadora da atualidade (HARVEY, 2010; MÉSZÁROS, 2006a e 2007).

A redução do trabalho vivo coloca-se como uma das condições objetivas para a superação do trabalho alienado e logo da exploração capitalista. O que significa que a automação do processo produtivo, poderia sobre novas relações, contribuir para o desenvolvimento pleno do ser humano. No entanto, nas relações capitalistas, ao invés de liberar tempo do trabalhador a automação gerou o desemprego e a intensificação do trabalho. A ampliação do reino da liberdade, expressão usada por Marx e Engels para designar uma sociedade emancipada<sup>16</sup>, encontra-se cerceada pela propriedade privada dos meios de produção, dentre os quais as máquinas e as tecnologias.

Segundo o Relatório, “Tendencias mundiales del empleo 2014; Hacia una recuperación” (2014), organizado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) o número de desempregados, no ano de 2013, totalizou 202 milhões de pessoas, cinco milhões a mais do que no ano anterior. Os jovens entre 15 a 25 anos perfazem 74,5 milhões desse montante e continuam sendo agudamente afetados pelo desemprego. O referido relatório aponta, também, um significativo aumento do desemprego nos países capitalistas centrais, verificado após a crise conjuntural de 2008. Espanha e Grécia registraram os maiores índices. Outros dados apresentados no Relatório revelam ainda a alta taxa de informalidade e de instabilidade do trabalho.

Davis (2006), na obra “Planeta Favela”, utiliza como fonte de pesquisa o documentos do Global Urban Observatory, datado de 2003. Esse documento contabiliza como trabalhadores informais, aproximadamente, dois quintos da população economicamente ativa do mundo vivia e, assinala que a atividade econômica informal responde por 33% a 40% do emprego urbano na Ásia, 60% a 75% na América

---

<sup>16</sup> “A liberdade neste campo [do trabalho] só pode consistir em o homem socializado, os produtores associados regularem racionalmente seu intercâmbio com a natureza; e conseguindo isto com o mínimo dispêndio de energia e sob as condições mais favoráveis a, e dignas de sua natureza humana. Mas trata-se ainda do domínio da necessidade. Além dele começa aquele desenvolvimento da energia humana que é um fim em si mesmo, o verdadeiro reino da liberdade, a qual, entretanto, só pode florescer com base neste reino da necessidade. A diminuição da jornada de trabalho é seu pré-requisito básico” (MARX *apud* EAGLETON, 1999, p. 24-25).

Central e 60% na África. Davis (2006) recupera também dados do Banco Interamericano de Desenvolvimento, para o qual a economia informal emprega, atualmente, 57% da força de trabalho latino-americana e oferece quatro de cada cinco novos empregos.

O Estado, também nesse contexto, sofre um processo de transformação nas últimas décadas, bem como incide nas alterações no trabalho. Tomamos como pressuposto “*o processo de reestruturação produtiva do capital a base material do projeto ideológico neoliberal*” (NETTO *apud* ANTUNES, 2002, p. 58, *grifos do autor*). Compreendemos o projeto neoliberal não apenas no que se refere aos reajustes administrativos no âmbito do Estado, “[...] mas está articulado à reestruturação produtiva, à retomada das elevadas taxas de lucro, da ampliação da hegemonia política e ideológica do grande capital, no interior da reestruturação do capital em geral” (MONTAÑO & DURIGUETTO, 2011, p. 203).

Nessa direção, reconhecemos o neoliberalismo como a reação de uma fração da classe capitalista ao esgotamento do regime de acumulação fordista-keynesiano. Para os ideólogos do neoliberalismo, a crise da década de 1970 foi motivada pelo excesso de intervenção do Estado no mercado. De tal maneira, fazia-se necessário reduzir essa intervenção, diminuindo gastos com políticas voltadas a recomposição da força de trabalho, essencialmente as políticas sociais como, também, a garantia de maior liberalização da economia, principais bandeiras neoliberais.

Com a erupção da crise de 1970, segundo Harvey (2008), o neoliberalismo retira-se de uma proposição marginal, tornando-se a perspectiva hegemônica de regulação no âmbito de Estado. Para Montañó e Durighetto (2011) a estratégia neoliberal compreende três frentes: “**a ofensiva contra o trabalho (atingindo leis trabalhistas e as lutas sindicais e da esquerda) e as chamadas “reestruturação produtiva e (contra) reforma do Estado”** (IDEM, p.193, grifos dos autores).

A regulação do Estado sobre a economia, marca do keynesianismo em vigor como proposição orientadora dominante da política do capital, pós segunda guerra, garantiu índices elevados de crescimento da economia nos países centrais. Nesse ínterim, instaurou-se, em pequena parte do mundo capitalista, o Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare State*, caracterizado por buscar garantir o pleno emprego, o crescimento econômico e a política de bem estar, estabelecendo um pacto entre capital e trabalho. Esse Estado intervia

ativamente na política industrial, nos salários e financiava um conjunto de políticas sociais.

Hobsbawn (2008, p. 15) intitulou o período de a *Era de Ouro* do capital, momento de expansão e crescimento volumoso. Para ele esse período restringe-se a “[...] cerca de 25 ou 30 anos de extraordinário crescimento econômico e transformação social, anos que provavelmente mudaram de maneira mais profunda a sociedade humana que qualquer outro período de brevidade comparável”. A análise pormenorizada desse momento histórico, compreendido entre o fim da segunda guerra mundial e a década de 1970, encontra-se na obra “Era dos Extremos – o breve século XX (1914-1991)” de autoria do referido autor.

Para Harvey (2010), o período de expansão pós-guerra (1945 a 1973) pode ser chamado de fordista-keynesiano. Nesse contexto,

O Estado, por sua vez, assumia uma variedade de obrigações. Na medida em que a produção de massa, que envolvia pesados investimentos em capital fixo, requeria condições de demanda relativamente estáveis para ser lucrativa, o Estado se esforçava por controlar ciclos econômicos com uma combinação apropriada de políticas fiscais e monetárias no período pós-guerra. Essas políticas eram dirigidas para as áreas de investimento público – em setores como transporte, os equipamentos públicos etc. – vitais para o crescimento da produção e do consumo de massa e que também garantiam um emprego relativamente pleno. Os governos também buscavam fornecer um forte complemento ao salário social com gastos de seguridade social, assistência médica, educação, habitação, etc. Além disso, o poder estatal era exercido direta ou indiretamente sobre os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção (IDEM, p.129).

Nos países periféricos o padrão de desenvolvimento também contava com a participação do Estado na economia, no entanto, não resultava na concretização de direitos sociais para o conjunto da classe trabalhadora. Segundo Antunes (2010), o Brasil, por se inserir na divisão internacional do trabalho de uma forma subordinada, no contexto do predomínio das ações intervencionistas do Estado e das teorias do desenvolvimento, não alterou significativamente a condição

de superexploração da classe trabalhadora local. Porém, o Estado criou condições para a industrialização, a regulação da força de trabalho e o escoamento da produção de forma a incidir fortemente no investimento necessário para o desenvolvimento do capital industrial, nesse período.

Cabe destacar que a exploração não foi instituída pelo neoliberalismo, porém ele a altera e a complexifica. Como também o regime de acumulação fordista-keynesiano não eliminou a exploração, apesar de esse último momento ter proporcionado melhores condições de vida para pequenos estratos da classe trabalhadora dos países capitalistas centrais, caracterizando-se, por fim como uma experiência localizada e de curto período de duração. Ambos, o neoliberalismo e o Estado de Bem Estar Social, são formas específicas de organização da produção e do Estado sob o modo de produção capitalista, logo, operam em essência a exploração do capital sob o trabalho.

Friedrich Hayek e Milton Fridmann são considerados os principais formuladores do neoliberalismo, originário da década de 1940. Essa reação teórica e política ancora-se na defesa do interesse do indivíduo e na liberalização do mercado da intervenção do Estado. A consolidação desse ideário começou a se concretizar a partir da vitória de Thatcher (1979) na Inglaterra<sup>17</sup> e de Reagan (1980) nos Estados Unidos<sup>18</sup>, ambos, em especial a experiência inglesa, promoveram um forte enfrentamento à organização dos trabalhadores<sup>19</sup>.

Na década de 1980, a ortodoxia neoliberal foi paulatinamente se espalhando por diversos países na Europa. Na América Latina, a sistemática implementação dessa ortodoxia, efetivou-se a partir das

---

<sup>17</sup> “O modelo inglês foi, ao mesmo tempo, o pioneiro e o mais puro. Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram a taxa de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente – esta foi uma medida surpreendentemente tardia, se lançaram num amplo programa de privatização” (ANDERSON, 1995, p.12).

<sup>18</sup> “A variante norte-americana era bem distinta. Nos Estados Unidos, onde quase não existia um Estado de bem-estar do tipo europeu, a prioridade neoliberal era mais a competição militar com a União Soviética (..) Deve-se ressaltar que, na política interna, Reagan também reduziu os impostos em favor dos ricos, elevou as taxas de juros e aplastou a única greve séria de sua gestão” (ANDERSON, 1995, p12). Sobre as medidas neoliberais desencadeadas por estes governos, ver Harvey (2008).

<sup>19</sup> No entanto, essas foram precedidas por uma experiência piloto desenvolvida no Chile a partir do golpe ao governo de Salvador Allende, em 1973.

recomendações elaboradas pelo Consenso de Washington (1989). Recomendações essas, orquestradas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), os quais utilizaram o poder de barganha, para a negociação da dívida externa dos mesmos. Compôs, em linhas gerais, esse ajuste estrutural as seguintes medidas: o controle da inflação, os cortes nos gastos sociais, a desregulamentação, a privatização, as reformas tributárias e trabalhistas (ANDERSON, 1995; HARVEY, 2008; MONTAÑO & DURIGUETTO, 2011).

Dentre as alterações provocadas, destacamos o trato da questão social, tanto pela profundidade das alterações realizadas, como pelo impacto das mesmas das lutas de classes no capitalismo contemporâneo. Com a desoneração do Estado e do capital no financiamento das políticas sociais, deslocam-se para o indivíduo a responsabilização e a resolução dessas questões. Essa situação intensifica o processo de mercantilização das políticas sociais que assumem cada vez mais características da lógica de mercado. A concretização das referidas políticas, em grande parte, foram transferidas para instituições da sociedade civil, o que tem sido ideologicamente denominado de ‘terceiro setor’, instituídas a partir de valores como o do voluntariado, da solidariedade local, da individualização da ajuda, essas instituições se mostram funcionais à manutenção da sociedade do capital. Almejando tornar a sociedade civil dócil, portanto, contribuindo na conciliação aparente de conflitos de classe, os quais são irreconciliáveis. O que tem atuado na passividade de frações da classe trabalhadora (FONTES, 2010; MONTAÑO & DURIGUETTO, 2011). Essa instrumentalização da sociedade civil tem por objetivos:

- a) Justificar e legitimar o processo de desestruturação da seguridade social e desresponsabilização do Estado na intervenção social;
- b) desonerar o capital da responsabilidade de cofinanciar as respostas às refrações da ‘questão social’ mediante políticas sociais estatais;
- c) despolitizar os conflitos sociais dissipando-os pulverizando-os, e transformar as ‘lutas contra a reforma do estado’ em ‘parceria com o Estado’;
- d) criar a cultura/ideologia do ‘possibilismo’;
- e) reduzir os impactos (negativos do sistema) ao aumento do desemprego, produto da reestruturação produtiva;
- f) a localização e a trivialização da ‘questão social’ e a

autorresponsabilização pelas respostas à suas sequelas (IDEM, p.307).

Na perspectiva neoliberal, as políticas sociais executadas pelo Estado veem sendo reduzidas a programas focalizados voltados, prioritariamente, à assistência da população mais vulnerável, visando à redução e contenção da pobreza, recomendações assinaladas pelos Organismos Multilaterais (OM). Nessa perspectiva, os fundamentos geradores da questão social e das desigualdades são camuflados com a intencionalidade de retirar, de parte expressiva dos trabalhadores, a necessidade pela disputa de outro projeto de sociedade, de superação do capitalismo e das desigualdades sociais. Incita-se a participação localizada, voltada à resolução de interesses imediatos deslocados da compreensão da realidade.

Para Harvey (2008), o neoliberalismo é um projeto político de restabelecimento das condições de acumulação do capital e restauração do poder da classe dominante, porém de formação de classe substantivamente novos. Esse processo restaurou o poder aos capitalistas, porém não foram necessariamente as mesmas pessoas para quem a riqueza e o poder se reestabeleceram. Para o autor os proprietários de setores novos da economia, dentre os quais, a biotecnologia e as tecnologias da informação, constituíram fortunas rapidamente, nesse período.

O aumento da distância entre ricos e pobres (HARVEY, 2008; MÉSZÁROS, 2007) é uma das consequências do projeto neoliberal. Segundo dados da Organização Não Governamental (ONG) britânica Oxfam (*apud* Valor Econômico, 2014), as 85 pessoas mais ricas do planeta controlam a riqueza proporcional da metade da população mundial. Em 24 dos 26 países pesquisados, 1% da população mais rica obteve aumento de sua riqueza nas últimas décadas. Os dados ajudam a mostrar a desigualdade produzida pela exploração capitalista fundamentada na contradição básica da produção social da vida e sua apropriação privada. Apontam também a tendência de centralização e concentração da riqueza e do poder no capitalismo, verificada por Marx e afirmada pelas análises contemporâneas de Harvey (2010) e Mézszáros (2006a; 2007).

Outro pilar do capitalismo contemporâneo refere-se à financeirização<sup>20</sup> da economia, a qual se encontra articulada com a

---

<sup>20</sup> A financeirização é o resultado da queda das taxas de lucro dos investimentos na produção e no comércio, o que produziu uma disponibilização de capital na



tendência de centralização do capital, provocando a criação de um único mercado mundial de dinheiro e crédito. Com essas transformações, o capital financeiro, representado pelos bancos e mercados de ações, teve seus poderes significativamente acrescidos (HARVEY, 2010).

Para Harvey (2008), a neoliberalização significou a “financeirização” de tudo, com as finanças exercendo o domínio sobre todas as áreas da economia, do Estado, enfim, da vida cotidiana. Dessa forma, a neoliberalização promove um aumento de poder para o capital financeiro. No entanto, o referido processo não se dá sem lutas e resistências. Como podemos citar manifestações em diversos países, mobilizações populares e protestos sociais, em particular a partir da crise de 2008. O movimento *Occupy Wall Street* que eclodiu no ano de 2011 é um dos casos emblemáticos de resistência, uma vez que se coloca contra o ‘coração’ do capitalismo financeiro<sup>21</sup>.

Os processos de acumulação flexível, neoliberalização e financeirização estão acompanhados pela indução do consumo que ganha contornos mais instantâneos e fulgazes de realização como, também, cria novas necessidades e transformações culturais, consolidando, assim, hábitos e atitudes enraizados no excessivo individualismo e na cultura empreendedora penetrando os diversos aspectos da vida (HARVEY, 2010). Essa indução também é produzida pela diminuição do tempo de uso das mercadorias, indicadas anteriormente.

No Brasil o processo de implementação do neoliberalismo desencadeou-se a partir do Governo de Fernando Collor de Melo (1989), porém a consolidação desse receituário realizou-se nos dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002).

---

esfera da circulação sob a forma de capital-dinheiro ou capital monetário. Esse *capital-dinheiro* é remunerado através de *juros* (bancos, companhias de seguros, fundos de pensão) e não é investido na produção, passando a constituir a fonte de riqueza dos capitalistas rentistas. A financeirização do capitalismo contemporâneo também se sustenta no *capital fictício* (mercado acionário de empresas, propriedade de cotas de fundos de investimento de títulos de dívidas públicas). O crescimento dos rendimentos advindos desses títulos de propriedade é de caráter nitidamente especulativo (não se aplica na produção, mas circula por onde mais conseguir se valorizar, captando mais juros). (MONTAÑO & DURIGUETTO, 2011, p. 185-186).

<sup>21</sup> Sobre essas lutas e mobilização populares, ver: HARVEY, David (*et al*). *Occupy: movimentos de protesto que tomaram as ruas*. São Paulo; Carta Maior: Boitempo, 2012.

A esse respeito Fontes (2010) acredita que houve na década de 1990, no Brasil, uma progressiva diminuição das lutas sociais, comparado à efervescência da década anterior, num contexto de aprofundamento da reestruturação produtiva e de esterilização de conquistas de direitos assinalados na Constituição (1988). Marcado pela desregulamentação do trabalho e a retração dos direitos trabalhistas. Tal situação teve grande impacto nas lutas sociais ao intensificar o processo de passividade da classe trabalhadora, expresso pela diminuição do número de greves<sup>22</sup> e da potência combativa dos principais instrumentos de resistência da classe trabalhadora brasileira, que paulatinamente romperam com uma estratégia socialista de superação do capital - PT e CUT.

No entanto, mesmo em momentos de diminuição da intensidade das lutas sociais, como no caso do Brasil, na década de 1990, diversas lutas, dentre as quais assinalamos as lutas pela terra, o enfrentamento constante e radicalizado do MST à classe capitalista no campo e ao governo federal. O MST cumpriu nesse momento o papel de protagonista das lutas sociais, colocando-se como um dos maiores opositores ao governo FHC, pelo qual, juntamente com seus aliados, foi duramente reprimido, sofrendo repetidamente com o processo de criminalização do Movimento, com intensa participação da mídia dominante.

Datam-se desse contexto dois grandes massacres sofridos pelos trabalhadores Sem Terra: o Massacre de Corumbiara (1995) e o Massacre de Eldorado dos Carajás (1996). Para denunciar a repressão e pressionar o governo pela realização da Reforma Agrária, no ano de 1997, o MST realizou a Marcha Popular pelo Brasil a qual reuniu em sua chegada à Brasília, aproximadamente, cem mil pessoas. Além dessa caminhada, segundo dados do DATALUTA (2013), o número de ocupações aumentou de 186, em 1995, para 856 ocupações em 1999, envolvendo aproximadamente um total de 113 mil famílias, mais que o dobro de famílias acampadas em 1995.

---

<sup>22</sup> Um dos mais visíveis indicadores do recuo das lutas coletivas da classe trabalhadora brasileira, a partir dos anos 1990, foi a diminuição do número de greves. Em 1989, no auge do ciclo de lutas que marcou o fim da ditadura empresarial-militar instalada em 1964, ocorreram cerca de 4000 greves no Brasil. Nos anos seguintes, este número foi caindo, até atingir 1228 greves em 1996, 525 em 2000 e 299, em 2005, num dos pontos mais baixos da curva (o menor número foi de 298 em 2002) (BADARÓ, 2014, s/d).

A sociedade civil no Brasil, nesse contexto, é reconfigurada por meio da expansão de um empresariamento de novo tipo, voltado a dar continuidade à extração do trabalho excedente. “Forja-se uma cultura cívica (ainda que cínica), democrática (que incita a participação e à representação) para educar o consenso e disciplinar massas de trabalhadores” (FONTES, 2010, p. 296). Ocorre a filantropização e a mercantilização da militância, a partir da ampliação massiva das ONGs<sup>23</sup>. Dessa maneira, “[...] a ‘onguização’ da associatividade popular prossegue, convertendo-a em espaço privado e competitivo [...]. Subalternizam-se as mais incipientes formas de organização popular, direcionadas para o “gerenciamento de força de trabalho”, processo potencializado pela formatação atual do Estado” (IDEM, p. 296).

Convém registrar que a implementação do conjunto de mudanças respaldadas no tripé acumulação flexível, neoliberalismo e financeirização não ocorreram sem lutas e resistências. Segundo Castelo (2013), a década de 1990 foi palco de inúmeras manifestações anti-sistêmicas frente à deterioração do trabalho, expresso pelo desemprego e desigualdade, acrescido pelas crises financeiras e conjunturais. Para responder e apaziguar essas reivindicações, o capital altera sua forma de operar, e atua de forma mais incisiva na questão social. O receituário neoliberal vem sendo gradativamente acrescido de elementos reformistas, configurando sua variante ideológica – o social-liberalismo<sup>24</sup>. Tal propositura tem a intenção de construir uma face mais humana ao capitalismo, ao minimizar as manifestações contrárias ao neoliberalismo, logo, a reprodução ampliada de capital.

O social-liberalismo incorpora algumas bandeiras da esquerda, tais como: participação, democracia, justiça, entre outras. Essas bandeiras são intorduzidas de maneira distorcida, reduzidas às respostas pontuais no plano imediato e aparente. A realização dessas

---

<sup>23</sup> As ONGS tiveram um primeiro surto no Brasil na década de 80, momento de ebulição dos movimentos populares de base popular, como dissemos anteriormente. Estas instituições nasceram num terreno ocupado pela entidades empresarias já estabelecidas e uma variedade de entidades sociais com forte relação com o tripé PT, CUT e MST. Em grande parte as ONGS, no referido momento, atuaram nas lutas antiditatorial e pela democracia, muitas das quais prestando serviços de assessoria aos movimentos sociais, originando a transferência da militância para este “novo” lugar (FONTES, 2010).

<sup>24</sup> Não existe consenso sobre essa vertente ideológica do neoliberalismo, mesmo entre autores marxistas. Essa configuração atual do capitalismo mundial também tem sido denominada de: neodesenvolvimentismo, nova social democracia, Terceira Via, entre outros.

reivindicações da esquerda não se realiza plenamente sem a superação da exploração realizada nos auspícios do capital, o qual consiste na essência dos problemas sociais. Para o ideário social-liberal, a questão da exploração não é questionada, os problemas sociais são deslocados para a necessidade de aperfeiçoamento e correções sob os marcos do capitalismo. De tal modo,

O núcleo central das políticas neoliberais – que consiste em políticas econômicas e de refuncionalização estatal para a retomada das taxas de lucro com ênfase na financeirização da riqueza – permanece como um dogma inquestionável, não passível de alteração, nem mesmo de debate (CASTELO, 2013, p. 264).

Em linhas gerais, o social-liberalismo difere-se da social democracia<sup>25</sup> por retirar do horizonte a superação do capitalismo e descartar a necessidade de reformas de base como, por exemplo: reforma agrária, urbana, educacional e tributária; por privatizar de forma direta e indireta (via parcerias público-privadas) as políticas sociais. Segundo Castelo (2013), o referido ideário tem como pressuposto a realização de um maior sincretismo entre mercado e Estado nas políticas sociais, que tem ampliado seu caráter assistencialista e focal, voltadas especialmente para a redução da pobreza. As referidas políticas são realizadas, em grande medida, por meio do trabalho voluntário, da filantropia empresarial e de responsabilidade social.

Para Neves & Martins (2010), os finais dos anos noventa e início do século XXI expressam essa alteração no modo de operar da classe dominante, construindo um novo padrão de sociabilidade, marcado por um duplo movimento de constituição de uma direita para o social e uma esquerda para o capital, diminuindo limites entre a esquerda e a direita dominantes, consagrando o consenso social. Esse ideário compõe os programas da esquerda e da direita hegemônicos na atualidade, os quais convergem em muitos sentidos, persistindo pequenas divergências na maneira de implementá-los. Leher, ao

---

<sup>25</sup> Nesse momento, a social democracia diz respeito às tendências reformistas de partidos trabalhistas no século XX, em especial a guinada à direita de partidos comunistas na Europa Central, de maneira mais evidente no período do Estado de Bem Estar Social. Essas tendências enfatizam a democracia e suas instituições representativas. Para elas o caminho para o socialismo é resultante do alargamento da democracia, ou seja, pela via pacífica e democrática.

prefaciou o livro de Neves (2010), considera que a referida esquerda opera colocando-se contra o neoliberalismo/imperialismo, porém, não pretende romper com a macroeconomia neoliberal e a flexibilização trabalhista e ambiental. E a direita “menos conservadora” atua em prol do social por meio de empresas cidadãs, entidades representativas empresariais, ONGs, organismos internacionais, no âmbito do emprego, renda, segurança, educação, cultura, assistência social, entre outros.

No Brasil, a ideologia social-liberal gira em torno de três proposições políticas e analíticas: 1) o crescimento econômico, por si próprio não traria a redução das desigualdades, havendo a de necessidade políticas públicas específicas e direcionadas para este problema; 2) os gastos sociais não seriam baixos, ao contrário: eles deveriam tornar-se mais eficientes com a melhora de alocação de recursos com sua focalização nos estratos sociais miseráveis; 3) propostas de desenvolvimento baseadas no investimento em capital humano, reformas tributárias, previdenciárias e trabalhistas e a ampliação do microcrédito (CASTELO, 2013, p. 356).

Essa movimentação de centralização de parte da direita e da esquerda (a qual optou por enfatizar a via eleitoral entre outras formas de conquista do poder) dominantes, tem no Brasil no último período um caso singular de sua manifestação, no entanto, acompanha uma tendência mundial<sup>26</sup>. Estamos de acordo com os autores que sugerem ter sido no período dos governos de FHC, que as proposições alinhadas ao social-liberalismo (CASTELO, 2013); neoliberalismo de Terceira Via (NEVES & MARTINS, 2010) e neodesenvolvimentismo (LEHER, 2010a) começaram a tomar corpo no Brasil, persistindo nos governos subsequentes. Para Fontes (2010, p. 313), o período

[...] iniciado com Fernando Henrique Cardoso e continuado sob os dois mandatos de Lula da Silva expressaram uma recuperação da capacidade burguesa de, aprofundando(ar) ainda mais seus

---

<sup>26</sup> Segundo Falleiros *et al* (2010), os governos de Bill Clinton, nos Estados Unidos (1993-2001) e de Tony Blair, na Grã-Bretanha (1997-2007) continuaram o processo de neoliberalização, porém o ampliaram a partir da concepção de uma social democracia reformulada.

vínculos de dependência, conservar seu predomínio no âmbito nacional, através agora de um formato democrático-representativo, típico do enquadramento burguês das reivindicações populares.

Essa situação se intensifica a partir do segundo mandato do presidente Lula (2007-2010), no qual consolida-se um conjunto de políticas componentes do projeto neoliberal, na sua versão social liberal, padrão esse mais presente a partir da última década do século XX. O Estado, nessa perspectiva, busca induzir o crescimento da economia, no caso brasileiro, por meio das obras realizadas a partir de 2007 como Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), bem como pelo aumento do salário mínimo e das políticas de ampliação do crédito, para gerar maior consumo.

A redução da pobreza é uma das principais políticas sociais dos últimos anos no Brasil, capitaneado pelo Programa Bolsa Família que atinge, aproximadamente, 16 milhões de pessoas com renda familiar *per capita* inferior a R\$ 70 reais<sup>27</sup>.

Ao realizar um balanço dos governos de Luis Inácio da Silva (2003-2010) Anderson (2011) questiona as análises pautadas na indução do crescimento e suas resultantes na redução da pobreza, na diminuição do desemprego e na elevação dos salários. Ao reconhecer o baixo custo monetário do Programa Bolsa Família, algo em torno de 0,5% do Produto Interno Bruto (PIB) em contraste à elevada despesa arrolada para o pagamento da dívida pública, de 6-7% do PIB. No entanto, apesar de seu baixo custo, o impacto político do Programa Bolsa Família é enorme, tornando um dos responsáveis pela continuidade do PT no governo federal. Anderson (2011) também questiona a tese da diminuição da desigualdade, a partir dos grandes lucros obtidos pela alta burguesia no Brasil, no governo Lula<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> Dados obtidos no site do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Pobreza (MDS), em 2014. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>> Acesso em 02 de abril de 2014.

<sup>28</sup> Segundo Anderson (2011, p. 37) “nunca o capital prosperou tanto como no governo Lula. Basta mencionar o mercado de ações. Entre 2002 e 2010, a Bovespa superou todas as outras bolsas de valores do mundo, subindo vertiginosos 523%, representando agora o terceiro maior complexo de mercado de futuros, *commodities* e títulos do mundo”. O referido autor aponta também ter ocorrido nesses governos a concentração fundiária e dos imóveis urbanos.

A ampliação do consumo pelo estrato mais pauperizado da classe trabalhadora brasileira, fenômeno contemporâneo tem sido por vezes confundido com a ampliação da classe média. Pochmann (2012), ao realizar uma pesquisa verificando a mobilidade da população brasileira, em especial na primeira década do século XXI, questiona o argumento da ampliação ou da criação de uma nova classe média no Brasil. Para ele, há uma ampliação de pessoas em ocupações com remuneração de até 1,5 salários mínimos. Essas ocupações estão vinculadas, principalmente, à terceirização, ao trabalho temporário e aos empregos na construção civil.

Outro ponto de destaque nas análises realizadas pelo campo crítico a respeito da sociabilidade operada no Brasil, nas últimas décadas, refere-se às tentativas de cooptação e passividade da classe trabalhadora. O Estado busca diminuir os conflitos de classe a partir da inclusão dos trabalhadores e suas organizações, tais como os movimentos sociais e os sindicatos, possíveis obstáculos em sua estrutura organizativa. O que tem sido realizado tanto na ocupação de cargos administrativos, bem como por meio de representação em fóruns bipartite, nos quais estão presentes representantes do capital e do trabalho com vistas a construir uma sociabilidade comum a todos, escamoteando os antagonismos presentes na luta de classes.

Para Borges (2003), a questão da participação popular nas instâncias gerencial do Estado compõe uma das recomendações dos Organismos Multilaterais, de modo especial do Banco Mundial, com vistas a diminuir a rejeição às políticas neoliberais. Essas recomendações voltaram-se para reformas do Estado e da administração pública na intenção de construir um amplo consenso ao desenvolvimento capitalista. Nessa direção, indica-se a criação de espaços estatais de participação popular e resolução de conflitos por meio do diálogo, evidenciando um processo de institucionalização da resistência. No entanto, a participação popular defendida por essas agências se circunscreve a pequenas definições que não alteram o curso das políticas estruturais. “Em outras palavras, o Banco define ‘participação’ como um processo essencialmente restrito e despolitizado, que envolve a deliberação público-privado sobre temas não controversos” (IDEM, p.130). Dessa forma, busca aparentemente tornar negociáveis os antagonismos de classe que são irreconciliáveis. Conjuntamente a essas formas de cooptação da resistência, realiza-se a contínua criminalização das lutas sociais. Esse contexto de acirramento das contradições do capital têm provocado alterações substantivas na dinâmica da luta de classes.

Em relação às mobilizações populares, podemos atestar, em linhas gerais, que desde o fim da década de 1980 não eram realizadas manifestações massivas e frequentes no Brasil. No entanto, em junho de 2013, eclodiu um conjunto de mobilizações em diversas cidades do país. Originárias das lutas pelo transporte urbano na cidade de São Paulo, a partir de atos organizados pelo Movimento Passe Livre (MPL). Porém em poucos dias, as manifestações se espalharam pelo país envolvendo milhões de pessoas, também como uma resposta a grande violência policial exercida para reprimir as mobilizações. Nessa ocasião, as reivindicações adensaram-se e ganharam novas pautas, ou seja, além da luta pelo transporte foram incluídas as bandeiras da educação, da saúde, do combate à corrupção, a punição aos mensaleiros, as remoções pelas obras da copa, dentre outras reivindicações que demonstraram a insatisfação da população brasileira frente às políticas, então, praticadas. Ampliam-se dessa forma, a complexidade e a natureza dessas mobilizações, agregando reivindicações de caráter revolucionário e conservador. As manifestações ocorridas ficaram conhecidas como “Jornadas de Junho”<sup>29</sup>.

A direita, a partir de seus porta-vozes, os grandes oligopólios da mídia, num primeiro momento recriminaram as manifestações. Entretanto, frente ao apoio popular e o perfil difuso dos manifestantes, começou a reconhecer sua legitimidade, colocando-se “somente” contrária ao uso da violência nos protestos. Inclusive, buscou utilizar-se da manifestação em seu favor, com o objetivo de desgastar o governo Dilma e o PT.

Os partidos da esquerda, de forma geral, não cumpriram um papel protagonista dessas manifestações tanto os opositores como os apoiadores do governo federal. E ambos, em algumas situações, foram rechaçados na rua por parte de manifestantes conservadores. Os militantes alinhados ao governo federal começaram a participar mais incisivamente das manifestações, depois de avaliar, que o processo poderia desencadear um desgaste excessivo do governo Dilma e/ou ainda num golpe de Estado para derrubá-la. Enfim, o processo expôs as forças sociais em luta no cenário brasileiro e as estratégias divergentes das organizações de esquerda. Não há consenso nas análises das

---

<sup>29</sup> Ver também: Harvey, David *et al.* Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2013.



manifestações e suas consequências para as lutas de classes no Brasil atual<sup>30</sup>.

As jornadas colocaram em evidência a insatisfação da população, frente aos problemas vivenciados diariamente nas cidades brasileiras e a descrença em relação ao poder político parlamentar. Como afirmamos, essa movimentação complexa e contraditória realizou-se com a presença de grupos politicamente heterogêneos e, também, esteve marcada por uma despolitização expressa na falta de coesão e rumo no interior das manifestações. Destacamos algumas conquistas da classe trabalhadora proveniente dessas lutas como a redução da tarifa do transporte, o fortalecimento de algumas organizações de esquerda e a retomada das manifestações públicas e massivas como reação diante dos problemas sociais e econômicos. Ao mesmo tempo, ocorreu um aumento da repressão e da criminalização das lutas como resposta do aparelho repressor do Estado à intensificação e as mobilizações. Também há uma maior projeção do pensamento conservador no Brasil, com uma crescente inflexão de setores médios da sociedade nessa direção, presentes nos discursos fascistas e ações retrógradas verificadas no parlamento, na mídia, internet, entre outros meios de comunicação de massa que divulgam esses discursos.

Frente às manifestações de Junho, a direção estadual do MST, em São Paulo, publicou uma nota de apoio ao MPL e às manifestações por ele organizadas. Porém, o não protagonismo e o pouco envolvimento do MST nessas manifestações é reconhecido por Stédile (2013), numa entrevista<sup>31</sup> e, isso decorre, por conta do epicentro das lutas estarem nas grandes cidades, lugar onde não se encontra a base do MST. Nessa entrevista, destacou a importância das mobilizações frente à crise das cidades e a necessidade da classe trabalhadora estar na rua, disputando os corações e mentes dos manifestantes. No entanto, expôs sua preocupação frente à utilização das manifestações pela direita mais conservadora para desgastar o governo Dilma, colocando a necessidade de esse governo aliar-se ao povo para o enfrentamento desse desgaste. Stédile (2013) argumenta, ainda, a necessidade da realização de um conjunto de reformas: urbana, tributária e política.

---

<sup>30</sup> A respeito, sugere-se o Dossiê Jornadas de Junho organizado pelo blog marxismo 21. Disponível em: < <http://marxismo21.org/junho-2013-2/>> Acesso em 10 de maio de 2014.

<sup>31</sup> Concedida ao Jornal Brasil de Fato e publicada no dia 25 de junho de 2013. Disponível em: < <http://www.brasildefato.com.br/node/13339>> Acesso em 10 de abril de 2014.

No conjunto da esquerda identificamos o tom moderado do MST tanto na análise das manifestações como de seus encaminhamentos. Convém registrarmos que essa moderação tem relação com a diminuição da potência combativa do MST nos últimos anos, resultante de diversos fatores, dentre os quais: o avanço do agronegócio e da reestruturação produtiva no campo; as constantes investidas de criminalização ao Movimento; a cooptação de militantes; as políticas sociais assistencialistas como, por exemplo, o Programa Bolsa Família, repercutindo na fração potencialmente organizada pelo MST; entre outros. Nessa direção, a redução do número de ocupações revela, em certa medida, a diminuição da luta pela terra. Em 2012, ocorreram 253 ocupações de terra pelo Brasil, envolvendo aproximadamente vinte e três mil famílias acampadas, mais da metade dessas ocupações são organizadas pelo MST, as demais, são coordenadas por outros movimentos como a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), o Movimento de Libertação dos Sem Terra (MLST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e movimentos indígenas. Número inferior se comparado ao final da década de 1990, em que se realizaram 856 ocupações, das quais participaram em torno de 113 famílias, segundo dados do DATALUTA (2013). Pinassi (2014) demonstra que o MST movimenta-se, ao longo de sua história, entre a radicalidade de suas práticas de ocupação e a luta para a viabilização dos assentamentos. O que provoca tensões no interior do próprio Movimento e para além dele e, dizem respeito a continuidade da radicalidade do Movimento.

Eis a sua mais profunda tensão interna: pôr em memória as conquistas do passado, defender sua ‘vocaçã camponesa’, apostar no empreendedorismo de alguns assentamentos, refluir nas lutas e institucionalizar-se; ou denunciar os limites cada vez mais estreitos que o capital, através de instrumentos privados e estatais, impõe a sua existência como alternativa societária – quase sempre problemática – no interior da ordem. Mais, enfrentar, com a positividade que a luta de classes exige, a proletarização de sua base social, convertida num enorme celeiro de força de trabalho disponível para o capital no campo e na cidade (IDEM, 2014, s/p).

Todas essas condições e os motivos elencados apontam para o deslocamento do MST do protagonismo das lutas atuais, no entanto, o Movimento continua sendo um dos principais movimentos de esquerda do Brasil, envolvendo milhares de pessoas, produzindo ações e propostas originais, tais como as propostas educativas e escolares, objeto desta pesquisa. A realização do 6º Congresso Nacional, em Brasília, em fevereiro de 2014, com a participação de mais de 16 mil pessoas é um exemplo que demonstra a vitalidade do Movimento no Brasil.

Posteriormente a junho de 2013 as mobilizações diminuíram em frequência e amplitude, tornando-se, em geral, menos massivas e mais fragmentadas, no entanto, com pautas mais definidas. Os protestos no momento subsequente acontecem de maneira mais constante nas maiores cidades brasileiras como, por exemplo, São Paulo e Rio de Janeiro. Essas manifestações focalizaram as lutas contra as remoções e a violência policial nas periferias, contra aos gastos excessivos para realização da Copa do Mundo e as greves de algumas categorias. Num contexto de inúmeras greves, citamos a título de exemplo as lutas travadas pelos professores que desencadearam greves em diversos estados e municípios em 2014, a luta dos trabalhadores da construção civil e a luta realizada pelos garis no Rio de Janeiro, essa última ganhou visibilidade e apoio da população, mesmo tendo ocorrido durante o carnaval carioca. Dias antes do início da copa do mundo espalharam-se inúmeras greves em diferentes setores no Brasil – de serviços (motoristas e cobradores de ônibus), diversas atividades do funcionalismo público, destacando-se no período, pela proporção, a greve dos metroviários de São Paulo, bem como a atuação crescente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Teto (MTST), entre outras, greves que apontam para a organização dos trabalhadores.

Os números de greves contribuem para ilustrar a maior agitação trabalhista do Brasil nos últimos anos. Segundo Badaró (2014), referenciando dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), aconteceu no Brasil 446 greves em 2010, 554 em 2011, 873 em 2012, 900 greves em 2013 e estima-se um número bem maior no ano de 2014. Por conseguinte, no período de 2010 a 2013, praticamente, dobraram o número de greves no país. Para Badaró (2014) as jornadas de junho apresentaram reivindicações pela redução do preço e melhoria da qualidade do transporte coletivo, contra a violência policial, contra as corporações empresariais de mídia, em defesa da saúde e da educação, entre outras demandas que registram o abandono do Estado para as questões sociais contribuindo, assim, para impulsionar outras greves. As demandas requisitadas em Junho, para o

autor, constituem demandas históricas dos movimentos sociais atuantes nas décadas de 1990 e 2000, num contexto de menor efervescência das lutas sociais. Outra característica destacada pelo autor em relação às lutas atuais, diz respeito a muitas delas se realizarem a contragosto de direções sindicais burocratizadas e afastadas dos trabalhadores.

As manifestações populares ocorridas a partir das jornadas de julho são de caráter difuso e complexo, se comparado às manifestações realizadas na década de 1980, por exemplo. Nesse processo, alguns setores historicamente mais aguerridos perderam um pouco de sua combatividade, como o MST, enquanto outros setores, aparentemente letárgicos, demonstraram maior potencialidade combativa, evidenciando a mobilidade do capital e do conflito analisado por Silver (2005) e destacado anteriormente.

O futuro e as consequências desse momento atual e de seus sujeitos, dentre os quais o MST, será decidido na luta de classes, na capacidade da classe trabalhadora avançar em conquistas frente ao capital, “[...] só o passar do tempo poderá confirmar se estamos diante de um novo ciclo de crescimento das lutas organizadas da classe trabalhadora no Brasil” (BADARÓ, 2014, s/p).

A configuração da luta de classes no capitalismo contemporâneo coloca-se como um dos dilemas da estratégia socialista nas primeiras décadas do século XXI, incidindo fortemente nos processos de internalização dos parâmetros reprodutivos do capital pelos trabalhadores, os quais dizem respeito à incorporação desses pelos indivíduos, ou seja, aos processos educativos de que a escola compõe uma pequena, mas importante parte. A Pedagogia do Capital e a organização de seus representantes para fazê-la valer e sua incidência nas políticas públicas, bem como a resistência a esse processo compõem a temática discutida nos itens que seguem.

## 2.2 A PEDAGOGIA DO CAPITAL NO SÉCULO XXI

Com base nas reflexões arroladas até este momento, iremos situar a questão da educação e da escola no capitalismo contemporâneo. No interior da sociedade capitalista, o processo educacional é marcado pela constância de buscar garantir a funcionalidade da reprodução ampliada de capital, no que diz respeito ao processo de internalização da ideologia dominante pelo conjunto de indivíduos componentes dessa sociedade. Essa internalização ocorre por meio da apropriação de hábitos, valores e práticas condizentes ao modo de viver nesta sociedade fundada na exploração do ser humano. Podemos afirmar que a

Pedagogia do Capital refere-se à intencionalidade desse processo de internalização, ou seja, compõem um conjunto de estratégias para a conformação social, as quais buscam ocultar as contradições e a luta de classes.

A Pedagogia do Capital, ao longo da história do capitalismo, sofreu algumas alterações articuladas às reestruturações dos processos produtivos que provocaram transformações nos processos educativos. Neste texto, destacaremos as mudanças ocorridas na educação com o esgotamento do padrão produtivo fordista/taylorista e a ascensão da acumulação flexível e suas exigências para a (con)formação da força de trabalho.

A obra de Gramsci (2001), “Americanismo e fordismo”, tornou-se clássica para compreender a formação do trabalhador no padrão de acumulação fordista, ao desvelar a relação estabelecida entre os processos produtivos fordistas/tayloristas e as capacidades exigidas dos trabalhadores na primeira metade do século XX. Para o autor as exigências extrapolavam e muito as técnicas de produção e o comportamento no local de trabalho, englobando um modo de vida adequado à produção e ao consumo de massa. Os trabalhadores foram levados a alterar seus hábitos, valores e moral, na intenção de garantir a aceitação da intensificação dos ritmos e do volume de trabalho, impostos pelo padrão fordista em ascensão. A construção dessa conformação visava diminuir as resistências dos trabalhadores, em prol do aumento da produtividade necessária para a reprodução ampliada do capital.

Ideologicamente, a empresa representa uma família, responsável também por intervir e controlar a vida privada dos trabalhadores, por meio da aceitação e reprodução de valores moralistas, como a estabilidade familiar e a recusa de hábitos de uma vida boêmia. Tais objetivos visavam à ampliação dos lucros pela empresa e não prejudicar o desempenho do trabalhador.

Esse processo refere-se à subsunção real do trabalho ao capital. Para Marx (2004), a subsunção é originária do modo de produção capitalista, realizando-se por meio da inserção da maquinaria, consequentemente, da transferência para as máquinas de parte do conhecimento do trabalhador, pela ampliação da mais valia relativa, ou seja, do sobretabalho produzido não pela simples extensão da jornada de trabalho (mais valia absoluta), mas pelo aumento da produtividade por meio da racionalização e intensificação do trabalho. Com o advento do fordismo/taylorismo, amplia-se significativamente a subordinação do trabalho ao capital, realizando-se em máxima completude nos tempos

hodiernos da acumulação flexível. Nesse modo de produção, o capital controla não só o processo de trabalho, mas também toda a vida social, mediada pela forma mercadoria, pela produção de mais valor. No entanto, esse processo não ocorre sem contradições e limites.

O padrão de acumulação fordista/taylorista intensifica a expropriação do conhecimento dos processos de trabalho dos trabalhadores, realizando-a por meio da transferência de parte desse conhecimento para as máquinas automatizadas. Para a maioria dos trabalhadores restavam à repetição de tarefas simplificadas, pelas quais podiam ser facilmente substituídos.

O disciplinamento exigido no padrão produtivo fordista/taylorista condizia às suas estruturas rígidas: tecnologia estável, pouca mobilidade nas funções dos trabalhadores, empregos mais estáveis, em geral, maior distinção entre trabalho manual e intelectual. Essa condição requeria da maioria dos trabalhadores – executores de um trabalho de natureza operacional – alguma e/ou pouca escolaridade.

A aprendizagem da ocupação laboral ocorria sob essa forma produtiva, essencialmente por meio de cursos profissionalizantes de curta duração e da experiência adquirida no próprio trabalho. Como a maioria das atividades executadas pela, também, grande maioria dos trabalhadores eram repetitivas, uma das capacidades mais exigidas consistia na memorização, em detrimento de outras capacidades intelectuais e criativas no desenvolvimento do trabalho (KUENZER, 2005).

Nessa circunstância, realizou-se a primeira sistematização da Pedagogia do Capital, porém seus pressupostos de origem são anteriores, presentes nos principais expoentes da teoria liberal clássica: Adam Smith (1793-1790) e Stuart Mill (1806-1873), dentre outros ideólogos do capital. Essa pedagogia, também, denominada de Teoria do Capital Humano teve como um de seus principais formuladores Theodor Schultz (1902-1998), nos Estados Unidos na década de 1950. Como componente da teoria do desenvolvimento, considera que o investimento em educação é o principal fator de desenvolvimento. Assim sendo, acréscimos em instrução e treinamento, segundo esses ideólogos, potencializariam a capacidade de produção e gerariam progresso e desenvolvimento (FRIGOTTO, 1999).

Para Gentili (1999; 2005), a escola na Teoria do Capital Humano compõe a promessa de integração social, reconhecida como uma das instituições propícias para tal fim. Associada à promessa de pleno emprego e de ampliação dos direitos sociais preconizados pelo Estado de Bem Estar Social. Dessa maneira, a escolarização justificava-

se num contexto de expansão da necessidade de força de trabalho. Esperava-se que a escola realizasse, de forma quase linear, o aumento da competição e da produtividade. Nas palavras de Gentili (2005, p. 50) autor: “O processo da escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual”. Realiza-se, assim, com a Teoria do Capital Humano a inversão ideológica do vetor de prioridade dominante, ou seja, a escola apresenta-se como determinante das relações sociais, disseminando sua função como redentora social.

A fantasiosa promessa de que o investimento em educação, em especial, o escolar seria responsável pelo crescimento econômico, compôs as críticas de alguns estudiosos da época, dentre os quais, os franceses Bourdieu, Passeron, Baudelot e Estlabet. Para Kuenzer (2007), os dois últimos tiveram por mérito desvelar a existência de diferentes trajetórias percorridas na escola, condicionadas à classe social do aluno, intitulada de dualidade estrutural. Esses estudos contribuíram para identificar a dimensão reprodutora da escola e seus limites nas relações sociais capitalistas. No entanto, reconhecer esse caráter de reprodução não significa desconsiderar a existência de mediações e contradições que são essenciais, uma vez que abrem possibilidades para o questionamento das relações sociais dominantes.

No Brasil, a Teoria do Capital Humano esteve presente junto às teorias desenvolvimentistas, sobressaindo-se no período de repressão da Ditadura Militar, compreendido entre os anos 1968 e 1975 (FRIGOTTO, 1999). De acordo com Leher (2010a, p. 30), “a educação básica na ditadura foi marcada por um obtuso tecnicismo educacional cujo fundamento pode ser encontrado na dita Teoria do Capital Humano (Lei n° 5692/1971)”. Essa teoria constituiu a base para as formulações das políticas educacionais voltadas para a escolarização nesse período, as quais em termos gerais realizaram

O ensino de 2° grau profissionalizante compulsório, a inserção da preparação para o trabalho nas séries do ensino fundamental, a disciplinarização dos princípios da divisão do trabalho (Moral e Civismo, Estudos Sociais, por exemplo foram, dentre outras, estratégias orgânicas do estado brasileiro visando o estabelecimento e a massificação de um *ethos*

laboral - baseado na ideia de que se deve admitir a existência de um capital humano a ser valorizado e que valoriza o trabalho - e de um *modus operandi* inspirado no trabalho, tal como ele estava organizado na produção: rígido, controlável e metódico. No âmbito das estratégias da formação humana para o trabalho, essa dupla estratégia foi mediada pelo que se convencionou chamar de tecnicismo educacional, conformando um tipo de *sapere* instrumental (CÊA, 2007, p.50-51).

Na mesma direção Neves (2008, p. 363) considera, ao sintetizar a formação realizada na escola no período fordista do capitalismo monopolista, que

[...] Do ponto de vista técnico, formou-se para a intervenção nas relações sociais mais racionalizadas, em decorrência do uso mais diretamente produtivo da ciência nas relações de trabalho/vida. Do ponto de vista ético-político, difundiu, em boa parte, as promessas burguesas de sociabilidade, que tinham no americanismo seu fundamento. No sentido estrito, preparou parcela de homens contemporâneos para o exercício de funções políticas e ideológicas, na produção e nas superestruturas estatais, em tempo de Guerra Fria, capazes de enfrentar a disputa planetária entre dois grandes projetos de sociedade, o capitalista e o socialista [...].

Com a emergência da acumulação flexível alteram-se as necessidades formativas do capital. A flexibilização nos processos produtivos requer um trabalhador flexível, melhor adaptado à mobilidade dos postos de trabalho e à volatilidade do consumo. As estruturas verticalizadas de poder foram substituídas por formas horizontalizadas de controle, o trabalhador torna-se responsável, também, pelo gerenciamento da empresa, as fronteiras entre trabalho manual e intelectual vem sendo reformuladas, aparentando terem sido superadas.

Exige-se, para executar essas tarefas, um trabalhador polivalente, porém, muitas vezes isso não tem significado maior domínio intelectual e técnico dos processos produtivos. O domínio



situa-se como condição para a reconstrução criativa desses processos, um dos pressupostos da educação na perspectiva socialista, articulada a um projeto de superação da exploração, logo, da divisão social do trabalho e da propriedade privada.

A polivalência defendida pelos ideólogos do capital significa, tão somente, a capacidade do trabalhador operar com a dinamicidade das relações sociais regidas pelo padrão de acumulação flexível, em outras palavras, a capacidade de realizar diferentes tarefas mobilizando distintas competências cognitivas simples e que não superam a fragmentação dessas práticas laborais e nem possibilitam compreendê-las em sua totalidade (KUENZER, 2005).

Nessas condições, há um processo de alongamento da escolarização, o capital defende a Educação Básica como o padrão mínimo de escolarização para os trabalhadores. Ao defender essa bandeira perfaz o tom da publicação do “Anuário Brasileiro da Educação Básica” (2013) sistematizada pela organização do empresariado na educação, conhecido no Brasil como movimento “Todos pela Educação” (TPE), a respeito da qual tecemos comentários no próximo item desse capítulo. Apoiado em dados oficiais, o Anuário indica que a população de 25 anos ou mais possuía, em média, no ano de 1995, 5,2 anos de estudo e, em 2011, passou para 7,3 anos. Em relação à Educação Infantil, em 1995, 8, 62% das crianças de 0 a 3 anos tinham acesso a esse nível de ensino, passando para 22,95%, em 2011. 48,07% das crianças de 4 a 5 anos acessavam a educação formal em 1995 e 81,69%, em 2011. No que diz respeito ao Ensino Fundamental a taxa de escolarização era de 85,9%, em 1995, chegando a 94,6%, em 2011.

A publicação também aponta que cerca de 80% dos jovens entre 14 a 17 anos estão na escola, porém apenas 52,25% cursavam o Ensino Médio, em 2011. Esse percentual era de 23,49% no ano de 1995. Outra questão destacada no referido material é a ampliação do Ensino Integral e do Ensino Profissionalizante, bem como a relação desses dados com as avaliações externas (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB - e Programa Internacional de Avaliação de Alunos - Pisa), evidenciando a sintonia das prioridades defendidas pelo Movimento TPE e as políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC).

Porém, faz-se necessário compreender o significado do alongamento da escolarização para a grande maioria dos trabalhadores – executores de trabalho precarizado em seus diversos tipos - que colocam a exigência do desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais simples, como

[...] análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade de trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente e assim por diante (KUENZER, 2005, p 86).

Esse conjunto de habilidades objetiva a adaptação dos trabalhadores à flexibilidade das tecnologias, da produção e do consumo<sup>32</sup> e permeiam as políticas públicas de Educação Básica, das últimas décadas. No entanto, para um pequeno grupo de trabalhadores mais qualificados com condições de trabalho menos precarizadas, conforme discutido anteriormente, exigem-se capacidades cognitivas um pouco mais complexas.

Os estudos realizados por Neves & Pronko (2008) também contribuem para compreender a formação dos trabalhadores sob a acumulação flexível. Conforme as autoras, para a maioria dos trabalhadores a exigência da escolarização refere-se à educação básica ampliada. Tomando como referência as obras de Marx, consideram o trabalho simples relacionado à natureza do trabalho indiferenciado, ou seja, simples dispêndio de força de trabalho, ao passo que o trabalho complexo refere-se ao trabalho especializado e/ou trabalho simples potencializado. Para esse grupo majoritário de trabalhadores precarizados, o alongamento da escolarização não tem repercutido

---

<sup>32</sup> Essas diretrizes também se fazem presentes nos principais programas de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, que buscam associar a elevação da escolarização com formação profissional, dentre estes programas citamos o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (PRONATEC). A crítica aos programas de escolarização de jovens e adultos, e o desvelamento da lógica oculta pela falsa promessa de democratização do conhecimento e ampliação de oportunidades de inserção no mercado de trabalho, encontra-se em Rummert (2008).

necessariamente na ampliação do acesso a conhecimentos profundos e rigorosos (NEVES, 2008, LEHER 2010a).

A escola se limita em desenvolver habilidades que, em graus diversos, apequenam a atividade criadora das novas gerações. Ela, embora já integre um contingente mais expressivo da classe trabalhadora, a faz de modo a inviabilizar a construção de uma crítica as relações de exploração e de dominação a que está submetida (NEVES, 2008, p. 367).

Essas inflexões vão ao encontro das funções identificadas por Mészáros (2006b, p. 275) a respeito da educação – o que inclui a escola – de atender “[...] duas funções principais numa sociedade capitalista: (1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da *economia*, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político”.

Porém, contraditoriamente, o alongamento da escolarização, bem como o fato da maior parte da classe trabalhadora acessar os bancos escolares, coloca novos desafios e indagações para a esquerda comprometida com um projeto socialista. Essas indagações fazem parte da problemática desta tese e no decorrer dela buscamos trazer elementos para contribuir com a compreensão da escola no século XXI, bem como com os limites e as potencialidades dessa instituição contribuir para a estratégia socialista, apesar de sua origem burguesa.

Gentili (2005) assinala que a perda do domínio do padrão de acumulação fordista gera a ressignificação da Teoria do Capital Humano, deslocando a ênfase da escola de formação para o emprego em direção à formação para o desemprego e/ou o subemprego. Frente à impossibilidade da expansão do mercado de trabalho, ao aumento do desemprego e do trabalho precário, efetiva-se a desintegração da promessa da escola integradora. Essa desintegração não nega o cerne da Teoria do Capital Humano, de ser a escola promotora de desenvolvimento. No entanto, com o advento do neoliberalismo, há um reconhecimento por parte dos ideólogos do capital de poder existir desenvolvimento, leia-se reprodução ampliada de capital, com uma elevada taxa de desemprego. Nessa circunstância, cabe aos trabalhadores aprender a viver com o desemprego e a criar alternativas para sua sobrevivência, ou seja, investir individualmente em capital humano.

Em tempos hodiernos, a escolarização é reconhecida como investimento restrito ao plano individual, portanto, maior educação pode proporcionar melhores condições dos indivíduos tornarem-se empregáveis, isto é, adaptados à rotatividade nas ocupações laborais e ao desemprego. Não consiste num fato novo, a necessidade do trabalhador mudar constantemente sua ocupação, o que há é uma reinvenção ou um aprofundamento dessa dimensão.

Hobsbawm (1991), ao estudar a história dos trabalhadores, demonstra o imperativo dos mesmos perambularem pelo mundo em busca de trabalho. Essa situação é recorrente no capitalismo, presente na grande mobilidade dos trabalhadores do campo para a cidade nos processos de industrialização de diferentes países, na migração da classe trabalhadora sobrando e mais pauperizada da Europa para países periféricos, como o Brasil, no fim do século XIX e início do século XX. Como também, de forma mais expressiva, nas últimas décadas do século XX, a migração de latino-americanos para os Estados Unidos. Nos dias atuais, a mobilidade dos trabalhadores em busca de trabalho - marca permanente do capital - pode ser identificada em muitas situações por todo o mundo, tal como na presença de bolivianos e peruanos, muitas vezes, de forma ilegal, a mercê de condições extremamente precárias, trabalhando para as indústrias têxteis na cidade de São Paulo.

Nas relações sociais, ganha força o ideário da empregabilidade e da pedagogia das competências, questões essenciais para a compreensão da Pedagogia do Capital no capitalismo contemporâneo. As competências exigidas para a maioria dos trabalhadores são essencialmente de caráter psicológico e socioafetivo (KUENZER, 2005). Diante disso, prioriza-se na escola a aprendizagem de comportamentos e habilidades para facilitar a adaptação ao padrão produtivo da acumulação flexível, provocando o esvaziamento dos conteúdos escolares historicamente constituídos.

Duarte (2006) denomina de pedagogias do “aprender a aprender” uma ampla corrente educacional contemporânea da qual a pedagogia das competências faz parte. Esse ideário contém ao menos quatro posicionamentos valorativos: 1) as aprendizagens mais desejáveis são as que os indivíduos realizam por si próprio, ou seja, sem transmissão; 2) possui maior importância a descoberta de um método de aquisição e construção de conhecimentos do que a própria apropriação do conhecimento científico; 3) as atividades dos alunos devem ser regidas pelas necessidades e interesses dos alunos; 4) a educação deve proporcionar aos indivíduos o amoldamento à sociedade atual com suas mudanças em ritmo acelerado, flexibilizando-se às novas condições

postas, principalmente, relativas ao mercado de trabalho. Nessas condições, a escola torna-se pragmática, voltada unilateralmente para a adaptação dos indivíduos à sociedade atual, em franco processo de destruição e barbárie.

Em síntese, no padrão da acumulação flexível, a educação, dentre elas a escolar, volta-se para formar um novo homem coletivo, um compêndio de competências empreendedoras e colaboracionistas. Neves (2008, p. 368-369) sobre essa prerrogativa considera que

[...] a formação de ‘um homem empreendedor’ que atribua a si a tarefa de contornar os graves problemas decorrentes das configurações contemporâneas da produção capitalista em nosso país, tais como desemprego, subemprego, redução salarial, perda de direitos trabalhistas e sociais e, do ponto de vista ético-político, um ‘homem colaborador’ que atribui a si individualmente ou em grupos, a resolução dos graves problemas do crescimento da desigualdade em nosso país, apresentando-se voluntariamente para, em níveis distintos de consciência, fazer a sua parte na consolidação da hegemonia burguesa, pela implementação de ações sociais de alívio a pobreza.

Ao ressaltar, neste texto, a formação do trabalhador e as políticas voltadas para tal fim, precisamos destacar um importante pressuposto assinalado por Fontes (2010, p. 217), acerca da dependência do capital a dois fatores: “[...] da exploração do mais-valor e do disciplinamento da população à subalternização, convertendo-a massivamente em força de trabalho, disponível para o capital e incorporada ao mundo mercantil”. Em outras palavras, salientamos a complementariedade existente entre as dimensões econômica, política e cultural que interferem na formação dos trabalhadores. Assim, ao tratarmos das políticas educacionais e da escola, pretendemos não perder de vista a relação dialética estabelecida entre essas e a totalidade das relações sociais.

### 2.3 A LUTA DE CLASSES NA EDUCAÇÃO: A ORGANIZAÇÃO DO EMPRESARIADO E DA CLASSE TRABALHADORA

O fio condutor desta análise compreende a presença da luta de classes nos diferentes espaços da vida contemporânea, de modo especial, a movimentação e a organização dos sujeitos das classes antagônicas e fundamentais – trabalhadora e capitalista – em disputa pela educação. Para tal, nos reportamos à organização do empresariado na educação brasileira, à resistência protagonizada pelos trabalhadores em educação e ao desmonte da educação pública, nas últimas décadas no Brasil.

Em relação ao empresariado, não se trata de uma novidade a preocupação dessa fração da classe capitalista para com a educação dos trabalhadores. Rodrigues (1998) assinala que essa preocupação está presente no Brasil desde a criação da Confederação Nacional da Indústria (CNI), em 1938. Momento, no qual os empresários formulam diretrizes e ações para (con)formação da força de trabalho, por meio do “Sistema S”<sup>33</sup>. A CNI, para o autor, torna-se, após a década de 1980, um dos principais aparelhos privados de hegemonia no Brasil. Desde então, defende o alongamento da escolarização como um elemento indispensável para o aumento da competitividade da indústria. Em vista disso, ouvimos do empresariado brasileiro, não faltarem postos de trabalho, mas força de trabalho qualificada para ocupá-los. Essa máxima permanente nos discursos do empresariado compõe parte da sua justificativa para interferir na educação pública.

A resistência dos trabalhadores apesar de mais dispersa e pontual se comparada à ação do empresariamento na educação, também, se fez presente ao longo da história da educação pública brasileira. De acordo com Falleiros, Pronko e Oliveira (2010), nas décadas de 1950 e 1960, a luta pela educação encontrava-se no bojo da constituição de sindicatos autônomos, em luta pelas reformas de base. Datam desse período, a formulação da proposta de reforma universitária pontuada pela UNE (União Nacional dos Estudantes) e a deflagração da Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública<sup>34</sup>, em 1961, entre

---

<sup>33</sup> Nesse período Sesi (Serviço Social da Indústria), Sesc (Serviço Social do Comércio) e Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial).

<sup>34</sup> A Campanha de Defesa da Escola Pública organizou-se para combater o projeto de LDB aprovado em 1960 na Câmara dos Deputados, pois afirmava o caráter privatista da educação pública e estava sendo protagonizado pelos interesses das escolas particulares leigas e ligadas à Igreja Católica, com vistas a

outras iniciativas de caráter populares sufocadas pelo Golpe Militar de 1964.

Mesmo com todo o processo repressivo, ao final da Ditadura os trabalhadores tinham à disposição algumas entidades acadêmicas e sindicais em luta pela educação pública, dentre as quais: a Associação de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a CUT, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN), dentre outras entidades que constituíram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP)<sup>35</sup>.

O Fórum tinha por propósito coordenar a pressão popular em defesa da educação pública, inicialmente na Constituição Federal Brasileira<sup>36</sup>, em processo de tramitação no momento (LEHER 2010a). Como declaramos, nesse período as lutas dos trabalhadores estava em ascensão no Brasil, o mesmo se pode assegurar em relação às lutas pela educação, exemplificadas tanto pela movimentação e organização de entidades representativas dos trabalhadores para incidir nos rumos da educação pública como, também, por meio de experiências educativas e escolares, ancoradas num projeto de transformação social. Datam do final da década de oitenta as primeiras experiências educativas do MST, conforme sistematização realizada por Caldart & Schwaab (2005).

O caráter inédito da atuação dos empresários na educação, no início do século XXI, encontra-se na existência de um organismo articulador específico proponente de ações para a educação pública, o

---

manter seu privilégio. Florestan Fernandes considerava tal projeto substitutivo um retrocesso frente à necessidade da democratização do ensino no Brasil. Destaca também ser a campanha pela escola pública um conglomerado de forças sociais heterogêneas, envolvendo maçons, espíritas, protestantes, o movimento sindical, correntes políticas radicais e de esquerda (FERNANDES, 1989).

<sup>35</sup> Segundo Leher (2010a), a composição inicial reunia duas organizações gerais de classe (CUT/Central Geral dos Trabalhadores - CGT), uma representação de categoria profissional (Ordem dos Advogados no Brasil-OAB), seis acadêmicas (ANPED/SBPC/SEAE/CEDES/ANDE/ ANPAE), quatro entidades de trabalhadores profissionais da área de educação (ANDES/ CPB/ FENOE/FASUBRA) e duas entidades do movimento estudantil (UNE e UBES).

<sup>36</sup> Para Leher (2010a) a Constituição Federal registrou avanços na legislação no que diz respeito à educação pública, tais como, a autonomia universitária, educação como dever do Estado, gratuidade dos estabelecimentos oficiais de ensino. Porém, a conquista desses direitos, restritos de certa forma a letra da lei, foram a partir da década de 90 solapados pela implementação das políticas neoliberais.

movimento TPE. E sua forte incidência na definição das políticas educacionais dos últimos anos, voltadas para o conjunto dos trabalhadores, evidenciando a educação e a educação escolar, como parte importante da estratégia do capital para formação do consenso (MARTINS, 2008; LEHER, 2010a).

Segundo Neves (2008) e Leher (2010a), as políticas de caráter neoliberal, dentre as quais as educacionais, tiveram sua entrada no Brasil a partir do governo Fernando Collor de Mello (1990-1992), porém foram nos governos (1996-2002) de FHC que essas adquiriram um caráter mais sistemático, referenciadas pela agenda do consenso<sup>37</sup>. Ao final da década de 1990, começa a ganhar espaço o projeto político de natureza social-liberal, alicerçado na centralização da esquerda e da direita dominantes, expresso pela síntese: “direita para o social e esquerda para o capital”, discutida no primeiro item desse capítulo, colocando a estratégia do capital para educação também nessa base. Convém assinalar que a reestruturação neoliberal incidiu fortemente na flexibilização e desregulamentação do trabalho, como registramos no item anterior.

De acordo com Neves (2008), as políticas educacionais neoliberais seguiram características correlatas às demais políticas, marcadas pela privatização, fragmentação, focalização e participação da população na sua execução. Essa última operacionalizada, preferencialmente, por parcerias público-privadas.

Com essas características, as políticas educacionais nos governos FHC (1995-2002) focalizaram a ampliação do ensino elementar, isto é, do Ensino Fundamental (7 a 15 anos) e a expansão progressiva do Ensino Médio. Ambas realizadas por meio de um conjunto de normativas- Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1997), Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), Diretrizes Curriculares.

Nesse contexto, o Ensino Médio foi desintegrado da formação profissional, restringindo-se a um nível intermediário de acesso à educação universitária.

No que se refere à Educação Superior, ocorreu um desmonte progressivo das universidades públicas, com o corte de verbas, a não realização de concursos públicos para docentes, a precarização das condições de trabalho. Esse desmonte esteve acompanhado de uma ampliação das matrículas em universidades privadas, estimuladas pela concessão de bolsas de estudos a serem pagas após a conclusão do

---

<sup>37</sup> Em referência ao Consenso de Washington realizado em 1989.



curso, pelo Fundo do Financiamento Estudantil (FIES) e/ou por meio da expansão de cursos aligeirados e à distância.

Paralelo a essas políticas foi criado um Sistema Nacional de Avaliação (Saeb) instituindo os seguintes instrumentos de avaliação: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Cursos (Provão), Censo Escolar, Perfil Municipal da Educação Básica. Nesse período, também, se instituiu o Conselho Nacional de Educação<sup>38</sup> (CNE, 1995) (MELO, 2004; NEVES, 2008; LEHER, 2010 a).

Em relação ao financiamento da educação essa questão era considerada, pelas gestões de FHC, como um problema de má administração dos recursos existentes. Assim diagnosticada, o referido governo priorizava a alteração na forma de gerir as instituições educacionais.

O Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), instituído em 1997, tornou-se o principal instrumento de gestão dos recursos educacionais, aprofundando a municipalização e a fragmentação da educação, deixando descobertos municípios com receitas orçamentárias reduzidas, excluindo em termos de recursos financeiros a Educação Infantil, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos. Foi instituído também o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), visando à autonomia financeira das escolas, desresponsabilizando o Estado, em parte do financiamento das mesmas e estimulando-as a buscarem outras fontes de financiamento, dentre as quais as parcerias com o setor privado. Com essas medidas, o número de matrículas no Ensino Fundamental aumentou expressivamente, porém essa ampliação não esteve acompanhada da melhoria significativa das condições de ensino. Essas políticas estiveram em consonância com a agenda dos Organismos Multilaterais (FMI, BM, Unesco) propostas para a educação na América Latina para o período (MELO, 2004; NEVES, 2008; LEHER, 2010a).

A execução dessas políticas educacionais compôs o rol da implementação das políticas neoliberais no Brasil. Essas, em geral, foram facilitadas pela realização de pelo menos duas reformas estruturantes realizadas no primeiro mandato de FHC, a Reforma da Administração Pública e a Reforma da Previdência. A última flexibilizou o regime de previdência dos servidores públicos, subordinando-o à lógica privada (LEHER, 2010a). A respeito da

---

<sup>38</sup> Para Melo (2004, p. 218), a criação do CNE “como órgão do governo foi uma manobra estratégica inicial para enfraquecer o intenso movimento de participação política e social nas reformas educacionais no país”

Reforma da Administração Pública, orquestrada pelo Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), criado com essa finalidade em 1995 e presidido pelo ministro Bresser Pereira (1998, p. 22) que afirmava ser “[...] a proposta básica [...] transformar a administração pública brasileira de burocrática em gerencial”. Para Montañó (2005), a Reforma da Previdência objetivava esvaziar as conquistas sociais registradas na Constituição Federal (1988), consistindo numa reforma gerencial, voltada para o cidadão-cliente, consolidando o ajuste neoliberal no Brasil<sup>39</sup>.

A partir dessas ações, constatamos que os dois mandatos de FHC (1995- 2002) provocaram uma reestruturação na forma de gerir a educação pública brasileira, a partir da implementação de normativas como, as relativas às políticas de financiamento, incidindo na gestão, na estrutura curricular, enfim nos mais variados aspectos educacionais. A estrutura curricular foi intensificada pela reconfiguração do ensino, segundo as recomendações contidas nos PCN’s. Os conteúdos escolares são apresentados, nesse documento, de forma pragmática. Esse conjunto de medidas incidiu fortemente nas escolas aumentando o controle por parte do Estado nessas instituições.

Segundo Martins (2009), outro ponto a destacar no referido período do governo FHC é o aumento da movimentação do empresariado na questão social, a partir da criação de órgãos de articulação, produção e difusão de sua hegemonia, sob a chancela da responsabilidade social. Destacam-se a criação, em 1995, do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE) e o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, com o objetivo de organizarem a ação coletiva do empresariado na construção do consenso.

Nesse contexto alarga-se a incidência do empresariado na educação, com sua atuação direta na educação de jovens e adultos e na escola. Citamos algumas iniciativas sociais de autoria da Rede Globo de Televisão e da Fundação Roberto Marinho (FRM), ligadas às organizações Globo, realizadas a partir da marca da responsabilidade social e por meio de parcerias público-privadas como, por exemplo, os

---

<sup>39</sup> Sobre a Reforma Administrativa, Montañó (2005, p. 45) esclarece que “ Longe de se tratar de uma ‘reforma técnica’, ela é política e subordinada a questões econômicas. Trata-se de readequar a Constituição Brasileira às necessidades do grande capital, de subordinar os princípios da Constituição de 88 aos ditames do FMI, BM, OMC e aos postulados do Consenso de Washington”.

programas: Criança Esperança, Amigos da Escola e Telecurso 2000<sup>40</sup>. Essas iniciativas se realizam com a intensa colaboração dos governos para com a Fundação proponente (NEVES, 2005).

As lutas pela educação pública, após a aprovação da Constituição, foram impulsionadas pela possibilidade de interferência na legislação, em especial a relativa à educação, em elaboração na época: a LDB e o PNE, dois dos principais embates no campo educacional. As ações do FNDEP buscaram garantir a defesa da educação pública nessas leis. Porém, o parlamento aprovou o substitutivo Darcy Ribeiro, desconsiderando, quase na totalidade, a proposta de LDB elaborada pelo Fórum (LEHER, 2010a).

Após a aprovação da Constituinte, enquanto a preocupação dos grupos ligados à defesa da educação pública centrava-se na LDB e PNE que eram protelados por parte do governo, era também implementado um conjunto de programas e ações pelo governo, em consonância com os ditames dos organismos internacionais, tais como o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) deflagrando inicialmente a agenda do consenso, contando com o apoio de diversas entidades, representantes do capital e trabalho<sup>41</sup> (MELO, 2004).

---

<sup>40</sup> O programa Criança Esperança consiste em uma campanha nacional realizada anualmente para angariar recursos para patrocinar ações voltadas para crianças e jovens, principalmente em condições de vulnerabilidade social, ocorre em parceria com a UNESCO. O programa Amigos da Escola, iniciado em 2000 é voltado para mobilizar a sociedade para atuar junto as escolas, de forma voluntária. O Telecurso 2000 diz respeito a uma iniciativa conjunta da Fundação Roberto Marinho (FRM) e o Sistema Fiesp, conta com o apoio da CUT, CGT e Força Sindical. Este Programa consiste em um conjunto de vídeo - aulas voltados para a formação de jovens e adultos, no Ensino Fundamental e Ensino Médio (NEVES, 2005).

<sup>41</sup> Segundo MEC *apud* Melo (2004; p.212), as entidades participantes foram: “[Conselho Nacional de Secretários de Educação] CONSED; UNDIME; Conselho Federal de Educação (CFE), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Confederação Nacional das Indústrias (CNI); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Movimento de Educação de Base (CNBB/MEB); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Posteriormente, este colegiado foi ampliado, incluindo-se o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, a Confederação das Mulheres do Brasil (CNMB); a Ordem dos Advogados no Brasil (OAB) e o Ministério da Justiça.

Com a aprovação da LDB (1996), a luta do FNDEP voltou-se para a formulação do PNE. A proposta do Fórum foi construída a partir das reflexões realizadas em duas edições do Congresso Nacional de Educação, realizados em 1996 e 1997, resultando no “Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira”. Com essa iniciativa, o Fórum buscou politizar e confrontar projetos distintos de educação e sociedade (LEHER, 2010a).

Em linhas gerais, a proposta da sociedade, a partir de um diagnóstico da educação brasileira, denunciava a precarização e a privatização das políticas educacionais do período, indicava a necessidade da universalização geral e irrestrita da Educação Básica, em curto prazo, incluindo todos os níveis e modalidades e a ampliação gradativa da educação universitária pública. As ações e metas dessa proposta estavam organizadas em três eixos: a criação de um Sistema Nacional de Ensino do Brasil; a ampliação do financiamento para educação, priorizando 10% do PIB, com a destinação de recursos públicos para a educação pública e a efetivação da gestão democrática da educação (MELO, 2004; BOLLMANN, 2010).

Nesse momento, participavam do Fórum diversas entidades, constituindo-se num espaço aglutinador das diferentes forças e tendências da esquerda brasileira, em oposição ao governo vigente. O MST assina o “PNE: proposta da sociedade brasileira”, como entidade de apoio e colaboração desse Plano, aproximando-se, nesse contexto, das discussões referentes à escola pública para além dos espaços da Reforma Agrária. Então, emergem com mais força e de forma mais sistemática a luta por uma Educação do Campo, da qual o MST é na sua origem um dos principais protagonistas<sup>42</sup>.

Apesar de ser incorporado inicialmente pelo projeto de Lei nº 4155/1998, a proposta da “sociedade” foi derrotada, aprovando-se em 2001 o PNE de acordo com as prerrogativas do governo em vigência.

---

<sup>42</sup> O I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) realizado em Brasília, no ano 1997 e a I Conferência Nacional de Educação do Campo, em 1999, foram dois momentos expressivos que impulsionaram à luta pelo direito à educação, em especial, a escola para os trabalhadores do campo. O MST é um dos protagonistas na condução dessa movimentação, a qual desencadeou, dentre outras coisas, a conquista em 1998 do Programa Nacional Educação na Reforma Agrária (PRONERA, ligado ao INCRA/MDA). Nesse contexto de ascensão da luta pela reforma agrária também foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução nº 1/2002) as quais reconhecem o direito à educação dos trabalhadores do campo.

No entanto, o transcorrer dessa construção ocasionou um debate intenso sobre a educação pública do Brasil, envolvendo um número significativo de pessoas e aproximando entidades de luta pela educação pública. Bem como, segundo Bollmann (2010), apressou a elaboração do plano do governo, tornando explícitas as concepções e diretrizes do mesmo, em consonância com os setores dominantes na sociedade.

A partir de 2003, com o governo de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010), as características das políticas educacionais, assim como as demais políticas, não sofreram uma ruptura com a lógica instaurada pelos governos anteriores, no entanto, ocorreu desde então, uma maior aproximação com a vertente social-liberal.

Nesses governos verificamos a presença constante dos representantes do capital, reconhecidos pelo governo como os principais interlocutores das políticas educacionais, em detrimento dos trabalhadores em educação e suas entidades representativas (NEVES, 2005; SAVIANI, 2009; LEHER, 2010b; FREITAS, 2012b).

Nos dois governos de Lula (2003-2010), no que diz respeito à educação, realizou-se a ampliação da oferta da educação escolar, em especial do Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante e a ampliação progressiva da Educação Superior pública e privada. Tornou-se lei (Emenda Constitucional nº 59), em 2009, a obrigatoriedade da Educação Básica (desde a Educação Infantil ao Ensino Médio), anteriormente restrita aos oito anos do Ensino Fundamental.

No âmbito do financiamento da educação, criou-se o Fundo de Manutenção Básica e de valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, 2006) em substituição ao FUNDEF. Esse novo fundo abrange o Ensino Fundamental e inclui o Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Indígena, Quilombola e a Formação Profissional integrada ao Ensino Médio. O FUNDEB opera com maior volume de recurso financeiro comparado ao fundo anterior, no entanto, ao incluir outros níveis de ensino e ao envolver maior número de alunos e profissionais, a grandeza proporcional não se altera profundamente (LEHER, 2010a e 2010b).

Nesses governos, realizou-se também a aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007) denominado de Plano de Metas “Compromisso Todos pela educação”, voltado para a melhoria da Educação Básica. Para Saviani (2009), o Plano consiste em um guarda-chuva de programas do MEC, indicando ações para os mais variados níveis e modalidades da educação brasileira. Nesse documento, ganha centralidade, os indicadores educacionais em larga escala, por meio da criação do IDEB (2007), considerado pelo governo como um indicador

objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas pelo PDE. O cálculo desse índice realiza-se, segundo informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>43</sup>, considerando a taxa de rendimento escolar – aprovação dos estudantes e a média do desempenho da aprendizagem deles. Verifica-se, dessa forma, uma ampliação da política de avaliação em larga escala, afinada com as prescrições dos Organismos Multilaterais.

Em relação aos trabalhadores da educação básica, aprovou-se, em 2008, a lei que estabelece o piso salarial do magistério para os professores de formação Normal em Ensino Médio. De acordo com Leher (2010a), a reivindicação pelo piso historicamente compôs a pauta dos trabalhadores da educação. Porém, o valor do piso aprovado R\$ 950,00 reais<sup>44</sup>, em 2010 é inferior ao reivindicado pela categoria, referente ao trabalho de 40 horas semanais. Das quais 1/3 foram destinadas para as atividades extraclasse (planejamento, avaliação, gestão, etc.) em contraposição aos 50% reivindicados pelos trabalhadores.

Em relação ao Ensino Superior, nesse período, aumentou-se o número de matrículas, no entanto, elas foram realizadas em universidades privadas por meio da continuidade do FIES e pela criação do Programa Universidade Para Todos (PROUNI, 2005). O último programa consiste na concessão de bolsas de estudos para estudantes de baixa renda em universidades privadas custeadas pelo Estado, em troca de isenção tributária. Nas universidades públicas, ocorreu a ampliação das matrículas e a criação de novos estabelecimentos por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

---

<sup>43</sup> A avaliação de aprendizagem – denominada de Prova Brasil, tem como base testes aplicados nos quintos e nonos anos do Ensino Fundamental e no terceiro ano do Ensino Médio, nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Esta é acompanhada de questionários sobre nível socioeconômico respondido pelos estudantes e também pela escola. Institui-se como meta, alcançar o IDEB de 6,0 até o ano de 2022. Índice este correlato ao obtido pelos países de melhor desempenho na educação, segundo as avaliações de indicadores internacionais realizadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

<sup>44</sup> Os valores são corrigidos anualmente, utilizando o mesmo percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno referente aos anos iniciais do Ensino fundamental. No ano de 2014, o piso salarial do magistério foi de R\$ 1.697,00 para 40 horas de trabalho semanais, segundo informações do MEC (2014). No entanto, convém registrar que mesmo com o valor baixo do piso, muitos estados e municípios tem burlado essa lei e não pago o piso.

(REUNI, 2003-2012). Também foram expandidos os cursos aligeirados, na forma presencial e à distância. Criou-se a Universidade Aberta do Brasil (UAB, 2005) que tem por prioridade a formação de professores em serviço, porém sem graduação, realizadas por meio da educação a distância estabelecida por contratos entre universidades públicas, estados e municípios (LEHER 2010a & 2010 b).

No que diz respeito à Educação do Campo, a partir de pressões dos movimentos sociais, no ano de 2004 cria-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC)<sup>45</sup> e em seu interior a Coordenação da Educação no Campo. As principais ações dessa coordenação apresentam-se por meio dos seguintes programas: Brasil Alfabetizado, Saberes da Terra, Programa de apoio à Formação Superior de Licenciatura em Educação do Campo, Escola Ativa. Com essas iniciativas, há divulgação da Educação do Campo, induzindo, a partir das diretrizes operacionais aprovadas em 2002, a abertura de espaços nas secretarias municipais e estaduais de educação, verifica-se, também, maior presença da Educação do Campo nas universidades brasileiras.

O processo de institucionalização da Educação do Campo realiza um duplo e contraditório movimento, ao mesmo tempo em que reconhece o direito à educação dos trabalhadores do campo e atende parcialmente as reivindicações dos movimentos sociais organizados, o realiza por meio, essencialmente, de políticas compensatórias e focalizadas em programas sujeitos a intempéries de troca de governos, alteração no orçamento, entre outros fatores de ordem política ou orçamentária que podem comprometer e até mesmo suspender a realização desses programas.

Dessa forma, as reivindicações dos trabalhadores processadas na estrutura do Estado, num contexto de refluxo dos mesmos movimentos, provocam em alguma medida, a cooptação desses ao colocá-los como corresponsáveis pela execução dos programas, gerando de certa forma, desmobilização. Após essa institucionalização, o movimento inicial “Por uma Educação do Campo” pouco se organiza para além das instâncias governamentais, um exemplo disso foi o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).

---

<sup>45</sup> Desde 2011, esta secretaria denomina-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC), e as questões relacionadas a Educação do Campo estão na Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as relações étnico-raciais, localizada no interior dessa secretaria.

No que se refere à movimentação do empresariado na educação, no último período, destacamos a publicização do movimento TPE, em 2006<sup>46</sup>, a partir do documento “Compromisso Todos pela Educação”, recebendo rapidamente novas adesões, chegando ao contorno de sua constituição atual. Esse movimento consiste em um espaço aglutinador da sociedade civil, “apartidário” e “plural”, com a finalidade de cobrar e efetivar melhorias na qualidade da educação pública brasileira. Para tanto, possui um conjunto de metas, estratégias e ações para realizar o objetivo pretendido, com vistas a realizar um pacto social em prol da educação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014). No entanto, a qualidade requerida por esse movimento situa-se “[...] na perspectiva empresarial [...], reduzida aos resultados de aprendizagem, medidos através dos testes de rendimentos e pela avaliação das *performances* dos estabelecimentos escolares” (SHIROMA *et al*, 2011, p. 236).

Para Leher (2010b), o TPE corresponde a um conglomerado de grupos empresariais que ocultam seu caráter de classe por meio da filantropia e da responsabilidade social. As entidades mais expressivas que compõem essa organização são

- a) O Instituto Ayrton Senna (respaldado por corporações do setor financeiro, do setor agromineral, do setor de agroquímicos, editoras interessadas na venda de guias e manuais, provedores de telefonia, informática e internet, engajadas no cyber rentismo)<sup>47</sup>; b) a Fundação Roberto Marinho, principal grupo de comunicação localizado no Brasil (e que não publiciza seus apoiadores); c) a Fundação Victor Civita, vinculada a um grupo econômico que, entre outras edita uma revista que vem difundindo que a educação é um tema gerencial (Revista Nova

---

<sup>46</sup> Mais precisamente na Conferência Ações de Responsabilidade Social: melhores práticas na América Latina, promovido por instituições do empresariado, capitaneadas pelo grupo Gerdau e com o apoio do Programa de Promoção da reforma educativa na América Latina e Caribe – PREAL (MARTINS, 2008; SHIROMA *et al*, 2011).

<sup>47</sup> “Ale (combustíveis, Banco Triângulo, Bradesco Capitalização, Brasil Telecom, Celpe, Coelba, Cosern, Credicard, Grendene, HP Brasil, Instituto Unibanco, Instituto Vivo, Instituto Votorantim, Intel, Lenovo), Lide (grupo de líderes empresariais/empresários pelo desenvolvimento humano), Martins Distribuidora, Microsoft Educação, Nívea, Oracle, Santa Bárbara Engenharia, Siemens, Suzano, Vale do Rio Doce” (nota do original, p. 379).



Escola) apoiada pelas editoras, pelo capital financeiro, agromineral, pelas corporações da área de informática, etc<sup>48</sup>; d) Grupo Gerdau, que, por meio de Jorge Gerdau Johannpeter, preside o Movimento [...]; Itaú- Social, [...] atua no setor educacional objetivando as parcerias público-privadas na educação básica por meio das Escolas Charter<sup>49</sup>. Compõem ainda o Conselho de Governança da iniciativa outras representações do capital: Fundação Bradesco, Pão de Açúcar, Febraban, Sesc, ABN, Fundação Educar DPaschoal, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Grupo Ethos, entre outros (IDEM, p. 379-380).

Penetrando em diversos espaços, o TPE divulga sua ideologia por veículos midiáticos, bem como, busca pautar a agenda governamental, estabelecendo uma relação dúbia, com o Estado, ou seja, “[...] mantém-se, por um lado, estreitamente vinculado à esfera governamental, e por outro, assume uma posição de vigilância sobre as ações desta última, cumprindo os preceitos que anuncia para todos: responsabilização e controle social” (SHIROMA *et al*, 2011, p. 230).

As incidências do TPE no direcionamento das políticas educacionais nos últimos anos são evidentes. Como exemplos podemos citar o PDE, aprovado em 2007, de denominação homônima do movimento “Compromisso Todos pela Educação” que incorpora a agenda educacional baseada em metas e avaliações do movimento TPE (MARTINS, 2008; SAVIANI, 2009; LEHER, 2010a, SHIROMA *et al*, 2011). Isso não significa pouca coisa, considerando que o PDE é o documento principal da política educacional (agregando ações e programas) elaborado no governo Lula. Outra situação que demonstra essa ligação é a presença de membros desse movimento em postos

---

<sup>48</sup> “Alfabetização solidária, Bovespa, Cosac Naify, Editora Ática, Editora Scipione, EDP, Fundação Bradesco, Fundação Cargill, Fundação Educar DPaschoal, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Unilever, Intel, Itaotec, Microsoft, Osesp, Rádio Bandeirantes, Sesi” (nota do original, p. 379).

<sup>49</sup> “As escolas ‘charter’ são construídas e geridas por entidades privadas, filantrópicas, mas as matrículas e as mensalidades dos seus estudantes são pagas pelos estados, que são responsáveis em monitorar seu desempenho. Entre as medidas previstas cabe salientar a autonomia para contratar professores, elaborar currículos próprios e mudar a carga horária” (nota do original, p. 380).

chaves do governo federal<sup>50</sup>, incluindo o presidente atual do TPE, o empresário do grupo Gerdau, Jorge Gerdau Johannpeter, que, segundo Freitas (2012b, p. 381), “[...] é assessor da presidenta Dilma como coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade do seu governo”.

Freitas (2012b), ao recuperar os estudos sobre as mudanças operacionalizadas, a partir da década de 80, pela atuação mais incisiva dos reformadores educacionais, chamados de *Corporate Reformers*<sup>51</sup> na educação nos EUA, enuncia as consequências para o desmantelamento da educação pública naquele país. A incidência nas políticas se deu alicerçada pelo neotecnicismo aprofundando um processo ancorado pelas seguintes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. Dentre as principais consequências para a educação, sublinha: o estreitamento curricular; a competição entre professores e escola; a pressão sobre o desempenho dos estudantes e preparação para os testes; as fraudes; o aumento da segregação socioeconômica do território e dentro da escola; a precarização da formação do professor; a destruição do sistema público de educação. Freitas (2012b) considera o TPE um movimento análogo ao estadunidense, dessa forma, a depender da correlação de forças, a atuação do TPE pode ser decisiva nas políticas educacionais, como vem sendo nos últimos governos petistas.

Nas lutas pela educação pública brasileira, nos governos Lula, aumentam os conflitos e as divergências no interior do FNDP. Entidades que compõem a base de apoio do governo federal não reconheciam mais, nessa circunstância, a necessidade de existência do Fórum, provocando sua destituição em 2005 (LEHER, 2010a). As entidades mais afinadas com o governo federal priorizaram, com a chegada do PT ao poder central, os espaços governamentais, no que diz respeito à

---

<sup>50</sup> Segundo Evangelista e Leher (2012, p. 8): “De fato, representantes dessa coalizão dos setores dominantes ocupam ou ocuparam postos chaves na educação brasileira, como: Maria Auxiliadora Rezende, Mozart Ramos e Gabriel Chalita no Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED); Maria do Pilar Lacerda na União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Fernando Haddad no Ministério da Educação; Marcelo Nery na presidência do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); Cesar Callegari, Reynaldo Fernandes, entre outros, em representações no Conselho Nacional de Educação (CNE), além dos mencionados representantes da presidência do INEP e da Secretaria de Educação Básica do MEC”.

<sup>51</sup> Agrupamento que reúne políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores (FREITAS, 2012).

educação, dentre as quais, a construção da Conferência Nacional de Educação (CONAE). A primeira edição, em etapa federal, dessa conferência, realizou-se em 2010. O MST participou da comissão que a organizou, apesar de não despende excessivos esforços nessa construção. Como deliberação da primeira Conferência instituiu-se o Fórum Nacional de Educação (FNE)<sup>52</sup>, do qual o MST participa como representante social do campo.

O governo Dilma Rousseff, iniciado em 2011, dá continuidade às políticas dos governos Lula da Silva (2003-2010) relativas à educação, o foco de atuação permanece na ampliação da Educação Básica e da Educação Profissional. O Henrique Paim quando ministro da Educação publicou, em 11 de março de 2014, na Folha de São Paulo, um artigo analisando os dados do Censo Escolar de 2013, enfatiza os avanços obtidos no alongamento da escolarização e indica algumas prioridades atuais do MEC: a ampliação da Educação em Tempo Integral (Mais Educação, 2007) e o Ensino Profissionalizante, por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC, 2011). Esses programas indica o ministro, são os carros-chefes das políticas educacionais do governo para o próximo período.

Em relação ao PRONATEC<sup>53</sup>, a reportagem de Guimarães (2014), evidencia que a maioria dos cursos realizados por esse programa

---

<sup>52</sup> O Fórum tem as seguintes atribuições: “I – Participar do processo de concepção, implementação e avaliação da política nacional de educação; II - Acompanhar, junto ao Congresso Nacional, a tramitação de projetos legislativos referentes à política nacional de educação, em especial a de projetos de leis dos planos decenais de educação definidos na Emenda à Constituição 59/2009; III - Acompanhar e avaliar os impactos da implementação do Plano Nacional de Educação; IV - Acompanhar e avaliar o processo de implementação das deliberações das conferências nacionais de educação; V - Elaborar seu Regimento Interno e aprovar “ad referendum” o Regimento Interno das conferências nacionais de educação; VI - Oferecer suporte técnico aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a organização de seus fóruns e de suas conferências de educação; VII - Zelar para que os fóruns e as conferências de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios estejam articuladas à Conferência Nacional de Educação; VIII - Planejar e coordenar a realização de conferências nacionais de educação, bem como divulgar as suas deliberações” (FNE, 2014).

<sup>53</sup> Segundo informações obtidas no site do MEC (2014), são ofertados por meio de três tipos de cursos: a) técnico para concluintes do Ensino Médio; técnico para quem está cursando o Ensino Médio, ambos de duração mínima de um ano; e c) formação inicial e continuada ou qualificação profissional para os

é de curta duração, voltados a preparar os trabalhadores para a execução do trabalho simples e temporário. Os cursos têm como foco prioritário os jovens da fração mais pauperizada da classe trabalhadora, a partir de um mapeamento, realizado pelo MEC das demandas empresariais de qualificação da força de trabalho. Registra, ainda, a transferência de recurso público para entidades privadas, em especial, o “Sistema S”<sup>54</sup>, responsável por 80% dos cursos vinculados ao PRONATEC. O PRONATEC-Campo compõe um das principais ações do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO, 2012)<sup>55</sup>, e também tem se efetivado por meio de parcerias, com forte presença do setor privado como, por exemplo, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR)<sup>56</sup>.

O Mais Educação é um programa do governo federal voltado para a expansão da educação em tempo integral, destinado de forma prioritária para escolas com baixo IDEB e/ou localizadas nas periferias das grandes cidades, marcadas pela vulnerabilidade social. Consiste em oficinas realizadas no contra turno escolar, envolvendo os estudantes dos 4º e 5º anos e os do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. As atividades do programa compõem uma gama de ações, voltadas ao acompanhamento pedagógico e às atividades de cultura, lazer e esportes (MEC – Programa Mais Educação - passo a passo s/d). No entanto, as condições de trabalho para a realização desse programa são precárias, expressas pela baixa remuneração do educador responsável pelas oficinas, falta de espaço e de materiais adequados. Outro ponto a ser

---

trabalhadores, estudantes de EM, e beneficiários de programas federais de transferência de renda, com duração mínima de dois meses.

<sup>54</sup> SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), SESI (Serviço Social da Indústria), SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte).

<sup>55</sup> O PRONACAMPO se estrutura a partir de quatro eixos. a) Gestão e Práticas Pedagógicas; b) Formação Inicial e Continuada de Professores; c) Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; d) Infraestrutura física e tecnológica.

<sup>56</sup> Segundo informações obtidas no site do SENAR, em relação ao PRONATEC a expectativa para o ano de 2014 é de preencher 62.400 vagas. Todos os cursos vinculados ao SENAR incluem um módulo sobre empreendedorismo, no qual tem o intuito de “ensinar a analisar, avaliar, tomar as melhores decisões colocando a técnica e a criatividade a serviço da produtividade e a lucratividade”. Disponível em: < <http://www.senar.org.br/programa/pronatec-dosenar> > Acesso em 22 de abril de 2014.

destacado diz respeito às atividades realizadas no contra turno, em geral, estão deslocadas das aulas do turno regular do ensino.

Nesse contexto, a escola tem sido empurrada, diuturnamente, para a assistência social, assim, sua função é deslocada da socialização de conhecimentos para a apreensão de competências necessárias para viver em sociedade. Estreitam-se ligações entre as políticas de contenção da pobreza e escolarização, por meio, por exemplo, dos programas Bolsa Família e do Mais Educação (EVANGELISTA & LEHER, 2012), conforme discutimos no primeiro item desse capítulo.

Com a análise das políticas educacionais dos três últimos governos petistas – Lula com dois mandatos e Dilma com um mandato – percebemos alguns avanços na garantia do direito à educação para a geração de crianças e jovens da classe trabalhadora mais pauperizada, para a qual historicamente negou-se o direito à escola no Brasil. No entanto, as conquistas no âmbito do direito tornam-se pequenas frentes à lógica privatista presente nessas políticas educacionais. Além disso, assinalamos novamente que o alongamento da escolarização realiza-se priorizando o cumprimento de metas, articulada aos índices de avaliação, tais como o IDEB, em detrimento da apropriação de conteúdos escolares clássicos. Isso se realiza num contexto de precarização tanto da escola como das condições de trabalho, questões essenciais para a realização de uma educação de qualidade. Apesar do maior acesso aos bancos escolares, resta para a classe trabalhadora o aprendizado de competências e habilidades necessárias para executar o trabalho simples, e/ou buscar sobreviver frente à precarização do trabalho e ao desemprego.

Em relação à Educação do Campo, o PRONACAMPO envolve um conjunto de programas que abrangem a educação básica, a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a formação de professores. A lógica instituída nas demais políticas educacionais, ou seja, fragmentação, focalização e parceria com instituições privadas, também estão presentes nas políticas voltadas para a Educação do Campo. Paulatinamente vem diminuindo o espaço de interlocução com os movimentos sociais do campo, num contexto de descenso da luta pela Reforma Agrária e de apropriação do conceito de Educação do Campo, gestado na luta pela terra, por empresas e representações do capital no campo, o chamado agronegócio. Nessa correlação de forças que se mostra desfavorável à tendência é a diminuição do poder de barganha dos trabalhadores do campo em favor do capital, fato esse expresso nas políticas voltadas para o campo nos últimos anos.

Observamos também, nesse contexto, a crescente presença da iniciativa privada na educação pública. As distinções entre público estatal e público não estatal, trazidas à tona, de forma mais enfática pela Reforma Administrativa no governo FHC, ampliou substancialmente as possibilidades de o empresariado incidir na educação. Por meio de parcerias público-privadas, gestão por concessão, vendas de serviços educacionais, entre outras ações de cunho privatista. Esse processo consiste em uma privatização não clássica, ou seja, não apenas pela venda da instituição pública em si, mas por uma privatização interna, mais velada, pela concessão da gestão ou, então, pelo pagamento de *vouchers*, bolsas pagas pelo Estado para os estudantes concretizarem seus estudos em escolas privadas, tais como as bolsas concedidas pelo PROUNI e PRONATEC (FREITAS, 2012b).

Outra evidência da privatização da educação pode ser constada na compra de materiais didáticos: livros, apostilas e softwares de empresas privadas à educação pública. De acordo com Guimarães (2013), a pesquisa realizada pelo IBGE, em 2011, registrou em 1.152 municípios a existência de convênios e/ou apoio do setor privado na educação. Essa configuração, além de garantir a socialização dos estudantes ao gosto do capital, possibilita a geração de lucro, num “novo” nicho de mercado.

Em relação às disputas da educação no parlamento, foi sancionado em junho de 2014 o “novo” Plano Nacional de Educação, frente ao plano anterior com validade expirada em 2011. O “novo” Plano demorou a ser aprovado, por conta de divergências entre diferentes forças políticas. Segundo Leher (2014, s/p), a aprovação do Senado, em dezembro de 2013, apagou a qualificação de público em prol das parcerias público-privadas, atendendo aos anseios das corporações que atuam nos serviços educacionais, bem como “[...] pelas coalizões empresariais imbuídas de um projeto de classe difundido como de salvação da educação brasileira”.

A CONAE prevista para ser realizada em fevereiro de 2014, foi adiada pelo governo para o segundo semestre deste ano, posterior às eleições presidenciais, possivelmente por conta dessa Conferência abranger a temática do PNE, que tem gerado divergências e desgastes também no interior do governo e para além dele. Sobre o adiamento, o MST escreveu uma nota de repúdio, na qual além de questionar o cancelamento do espaço para debater o sistema público de educação e o PNE, repudia a destinação de recursos públicos - 899 milhões de reais,

para o “Sistema S” executar o PRONATEC<sup>57</sup>. Assim sendo, a 2ª CONAE, etapa nacional, foi realizada em novembro de 2014, após a aprovação do PNE. O MST aparece no documento final ao lado dos movimentos sociais do Campo.

Nessa complexa conjuntura, muitas lutas em prol da educação têm sido realizadas, em especial, pelos trabalhadores em educação que perfazem no Brasil, aproximadamente, 1,6 milhões de pessoas. Essas lutas demonstram que o movimento dos trabalhadores em educação está em ascensão, expresso pelo aumento do número de greves nos últimos anos e, também, pelo caráter criativo e massivo presente em diversas delas. Essas lutas vêm sendo impulsionadas, de forma geral, por melhores condições de trabalho e salário e contra o desmonte da carreira do magistério. No ano de 2011, aconteceram greves em 16 estados da federação, Minas Gerais (112 dias), Ceará (mais de 60 dias), Rio de Janeiro (67 dias), Espírito Santo (40 dias), entre outros estados e, também, em diversos municípios de médio e grande porte. Ainda em 2011, ocorreram mobilizações no Brasil em defesa dos 10% do PIB para a Educação. Em 2012, as greves de professores eclodiram na Bahia (115 dias) e os técnicos e professores das instituições federais paralisaram

---

<sup>57</sup> “Esta decisão autoritária do Ministério da Educação se coloca na contramão das manifestações e dos clamores da população brasileira por espaços de participação na construção de políticas públicas que incluam os movimentos e as organizações sociais e sindicais, e desconsidera todo o esforço na realização das etapas anteriores desta Conferência, realizadas nos municípios e estados em 2013.

O MEC cada vez menos tem dado resposta às necessidades educacionais brasileiras. Dois exemplos emblemáticos: - o fechamento em massa de escolas no campo: nos últimos 10 anos foram mais de 37 mil escolas cessadas; - a ausência de políticas de superação do analfabetismo, sendo em 13,9 milhões de analfabetos, segundo o último censo oficial.

No contra-senso o MEC anunciou nos últimos dias a destinação de 899 milhões de reais às entidades do Sistema S (SENAC, SENAI, SENAR, SENAT) para a oferta de cursos por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Ou seja, recursos públicos transferidos para iniciativa privada, enquanto escolas do campo deixam de ser construídas e continuam funcionando em espaços improvisados.

Diante disso, nos somamos a outras entidades e outros movimentos da educação para incidir na aprovação do Plano Nacional de Educação na Câmara dos Deputados e na luta pela educação pública. Seguimos mantendo nosso compromisso em seguir na luta pela construção de um país soberano, com participação popular efetiva e com justiça social.” (MST, 2014). Disponível em: < <http://www.mst.org.br/node/15674>> Acesso em 25 de abril de 2014.

suas atividades em torno de 100 dias em uma greve com maior número de adesões dos últimos tempos (EVANGELISTA & LEHER, 2012). Em 2013 e 2014 as greves dos professores mantiveram-se em ascensão e distribuídas pelo território brasileiro.

Em relação às greves das instituições federais, no ano de 2012, o MST lançou uma nota de apoio às mesmas<sup>58</sup>. Quanto às greves municipais e estaduais nas redes de ensino, o MST se posiciona a depender da existência das escolas nas mesmas, bem como pelas relações que estabelece com as entidades de trabalhadores da educação e com os governos locais. Outro fato a destacar, observado no desenvolvimento da pesquisa, foi o apoio da Escola Nazaré Flor – Assentamento Maceió, à greve das Universidades Estaduais do Ceará (UECE), participando ativamente em mobilizações em prol da referida greve na cidade de Itapipoca-CE, município que possui uma sede da UECE.

Encontra-se no bojo dessas lutas a campanha “Fechar escola é crime”, lançada pelo MST, em 2011, com o intuito de combater o fechamento das escolas no campo<sup>59</sup> e denunciar as precárias condições da grande maioria das escolas existentes nesses espaços, mobilizando simpatizantes da luta pela Reforma Agrária e da Educação do Campo. No ano de 2014, aprova-se a lei federal nº 12.960 que altera a LDB, com o objetivo de dificultar o fechamento das escolas rurais, indígenas e quilombolas, ao requererem a necessidade da manifestação dos conselhos municipais para o fechamento de escolas. Porém, cabe avaliar

---

<sup>58</sup> “Nós do MST expressamos para toda a sociedade nosso apoio e solidariedade aos trabalhadores e trabalhadoras da educação em luta [...] Defendemos a expansão e a interiorização da educação. No entanto, isso não pode representar a precarização educacional. Manifestamos nossa solidariedade de classe aos trabalhadores e às trabalhadoras das

Universidades federais em greve.

Nos somamos na defesa de sua justa pauta de reivindicação: - Contra o produtivismo: Educação não é mercadoria; - Pelo aumento de salários; - Pela garantia do plano de carreira; - Pela qualidade da educação;

- Pela destinação de 10% do PIB para a educação; Contra a apropriação do público pelo privado através da privatização indireta em curso” (MST, 2012). Disponível em: <<http://www.mst.org.br/MST-expressa-sua-solidariedade-e-apoio-a-luta-dos-professores-em-greve>> Acesso em 25 de abril de 2014.

<sup>59</sup> Segundo Cancian (2014) em reportagem à Folha de São Paulo foram fechadas 32, 5 mil escolas no campo nos últimos dez anos, somente em 2013, foram fechadas 3.296 escolas. Atualmente existem 70,8 escolas no campo, em 2003 perfaziam 103,3 mil.



se esta lei cumprirá de fato seu propósito, frente à composição dos conselhos, muitas vezes, atrelados ao poder político local.

No que se refere à contraposição às políticas da Pedagogia do Capital, nesse último período não há um espaço aglutinador das forças em luta pela defesa da escola pública, como representou, não sem contradições e limites, o FNDEP. De acordo com Bollmann (2010), grande parte das instituições componentes do Fórum, em sua origem, partilhavam da estratégia democrático-popular. Algumas tentativas de retomá-lo foram feitas a nível estadual como, por exemplo, em 2011, porém avançaram pouco na retomada de um movimento nacional. Existem, iniciativas que lutam pelo direito à educação como, a Campanha Nacional Pelo Direito à Educação<sup>60</sup>, porém essa se realiza por meio de um pacto entre distintos grupos representantes de classes antagônicas, apresentando-se com muitos limites na direção de contrapor-se à hegemonia do capital na educação. O MST participa como membro da campanha.

No contexto das lutas pela educação pública, o MST certamente é um dos movimentos que tem realizado a defesa da educação, por meio de Campanhas, apoios às lutas dos trabalhadores, pela realização de iniciativas educacionais, dentre as quais as escolares, como vemos no decorrer desta pesquisa.

No geral, carecemos de análises mais profundas sobre o FNDE e as lutas pela educação realizadas no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, principalmente, as que demonstram o esgotamento da estratégia democrático-popular e os limites da centralidade na ação político-legislativa desse instrumento. A esquerda socialista carece, nos dias atuais dessas reflexões, bem como de projeções futuras sobre o caminho e a necessidade de espaços de aglutinação de forças para além do plano imediato e legislativo. No entanto, concordamos com Leher (2010a e 2010b) e Freitas (2012b) a respeito da necessidade de lutarmos pela desmercantilização da educação em todas as suas formas, desde a escola até o plano mais geral das definições da política de forma autônoma. O desafio está posto e é grandioso, precisamos coletivamente, a partir dos

---

<sup>60</sup> Para Leher (2014, s/p), a campanha se constitui “um arco formalmente pluriclassista, mas com uma agenda que, a despeito da atuação meritória na defesa do Custo Aluno, Qualidade e do financiamento para as instituições públicas, não difere essencialmente de seus patrocinadores, como a Fundação Ford, Instituto C&A, Abrinq, Open Society Foundations [...] na prática opera um lobby no Congresso, sem a participação efetiva dos trabalhadores da educação e da classe trabalhadora em geral”.

instrumentos de organização da classe trabalhadora, construir alternativas nessa direção.

Levantando mais alguns elementos nessa problematização, destacamos a não restrição da defesa da educação pública aos trabalhadores da educação e a necessidade dessa defesa compor parte da estratégia dos sindicatos, partidos e movimentos sociais anticapitalistas (EVANGELISTA & LEHER, 2012). No entanto, vale destacar que os trabalhadores em educação representam uma fração significativa da classe trabalhadora, ou seja, são numericamente uma das maiores categorias de trabalhadores no capitalismo contemporâneo e estão tendo, diuturnamente, suas condições de trabalho aviltadas pela massificação da escola, tornando-se uma fração potencialmente combativa. Silver (2005, p. 117), ao analisar o movimento dos trabalhadores, indica alguns locais potencialmente críticos em termos de formação da classe trabalhadora no século XXI, dentre os quais se destaca a expansão da “indústria” da educação, logo dos professores.

O rápido aumento do tamanho da força docente no mundo aconteceu a partir de meados do século passado, indo de 8 milhões de professores em 1950 para 47 milhões em 1990, de acordo com dados da Unesco (LEGTER, 1993). O setor educacional não apenas testemunhou um rápido crescimento de empregos, como também mais e mais protestos de trabalhadores pelo mundo na segunda metade do século. Segundo os dados do WLG, o setor da educação é um dos poucos a testemunhar uma tendência de aumento da insatisfação trabalhistas nas últimas décadas do século XX (IDEM, p.117).

Porém, pela natureza do seu trabalho, os professores das escolas públicas não produzem diretamente mais valor, logo, também não produzem mercadorias. Eles não são a fração da classe trabalhadora que antagoniza de forma direta com o capital, como os trabalhadores da produção fabril, produtores de riqueza, conseqüentemente, sujeito revolucionário em potencialidade. No entanto, com a intensificação do processo de mercantilização da educação, alteram-se as relações dos professores e a produção de capital. A esse respeito, Silver (2005, p. 119) argumenta

Ao contrário dos operários das montadoras, os professores não fazem parte de uma complexa divisão técnica do trabalho no local da produção. [...] Por outro lado, [...] greves dos professores se propagam por toda a divisão social do trabalho – atrapalhando a rotina das famílias e dificultando o trabalho dos pais. Além disso, [...] temeu-se o efeito de longo prazo dos protestos no produto final – ou seja, no progresso educacional dos alunos e em sua socialização adequada como cidadãos.

Ao reconhecermos a natureza do trabalho dos professores e as alterações sofridas por estes nos últimos anos, verificamos os limites e as potencialidades das lutas pela educação. Como também, a necessidade dessas lutas articularem-se com outras lutas, mais abrangentes e de caráter anti-capitalista. Essas questões são de fundamental importância para a construção da estratégia socialista atual.

## 2.4 A ATUALIDADE DA LUTA SOCIALISTA

Nos itens anteriores procuramos explicitar a estratégia do capital voltada à manutenção da dominação, nos mais diversos aspectos da vida, em particular, na educação brasileira e nas lutas de classes nesse contexto.

Neste momento problematizaremos o contraponto a essa dominação, ou seja, na perspectiva da classe trabalhadora com vistas à superação das relações sociais capitalistas, na direção do socialismo. Pretendemos trazer à reflexão algumas problematizações em relação à necessidade da estratégia socialista. Convém assinalar que, não existe uma única estratégia nas classes antagônicas fundamentais – capital e trabalho. Em linhas gerais, elas se confrontam na defesa da manutenção e da superação da sociabilidade atual. Porém, as classes são compostas por grupos com diferentes análises e ações, persistem divergências tanto na análise conjuntural como nas ações realizadas. Dessa forma, iremos trazer alguns dilemas, de forma geral, colocados na luta da classe trabalhadora nos dias atuais.

Na concepção de Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895), a revolução é um processo constituído no interior das lutas de classes, emergindo como uma necessidade nas relações capitalistas contraditórias que reproduzem em escala global a miséria e a privação de grande parte da humanidade dos bens socialmente produzidos, em

favor da reprodução da riqueza apropriada por um número reduzido de pessoas. Essas contradições existiam na sociedade capitalista do século XIX, período das formulações de Marx e Engels, no entanto, dramaticamente, em seus pressupostos mais gerais permanecem nos dias atuais.

A atualidade de Marx não reside nas obras que escreveu, mas no apelo para estudar e reinterpretar o concreto como totalidade histórica e descobrir nele a natureza da revolução. Atualidade significa "ir além", seguindo os mesmos princípios e métodos interpretativos. Se sobrevivem as crises de longa duração e se persiste o clamor rancoroso dos que sofrem os dilemas sociais, a ordem está condenada (FERNANDES, 1995, p.145)

Consideramos, assim como Netto (2006) que, as formulações de Marx e Engels, datadas do século XIX, são essenciais, porém insuficientes para a apreensão do capitalismo atual.

A tradição inaugurada por Marx e Engels (2009) rompe com a cisão entre filosofia e mundo real presente na filosofia especulativa e contemplativa, particularmente na filosofia alemã da época. Ao realizar essa crítica, os autores começam a fundamentar a concepção materialista dialética da história<sup>61</sup>, ao evidenciar que as relações sociais são a base para as formulações teóricas, tanto para a explicação da realidade, como para a sua transformação. Destarte, a produção da vida material e suas necessidades constituem-se no primeiro ato histórico da humanidade. Decorrem dessa assertiva, a prioridade ontológica da produção da existência em relação às formas de pensamento, logo, à crítica filosófica.

Para Marx e Engels (2009), a maneira como os indivíduos produzem sua vida em determinada época histórica, determina a sua existência, pela mediação do trabalho. Na produção dos meios de existência os seres humanos se constituem e criam novas necessidades como um ser ativo em sua constituição, estabelecida no conjunto de

---

<sup>61</sup> O anúncio dessa concepção, a qual o próprio Marx chamou de acertos de contas com eles mesmos, está presente na *A Ideologia Alemã*, escrita em conjunto com Engels. Esta obra, segundo Netto (2012) foi escrita entre novembro de 1845 a abril de 1846, ficando inédita até 1932, período este que Marx (e Engels) estreitam vínculos com as organizações dos trabalhadores, ao mesmo tempo, que mantêm suas polêmicas com os socialistas contemporâneos.

relações sociais. Há para eles uma precedência do real (material) sobre as ideias ou da existência sobre a consciência. Dessa forma, as ideias e a consciência são produtos das relações sociais constituídas pelos seres humanos no ato histórico de produzir-se.

Apesar de os seres humanos serem ativos nesta produção histórica, as relações sociais, em seu conjunto, independem exclusivamente da vontade de indivíduos. Nesse sentido, Marx (2008a, p. 207-208) põe em evidência os sujeitos ativos e as circunstâncias que os produzem.

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem segundo sua livre vontade, em circunstâncias imediatamente encontradas, dadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas pesa sobre o cérebro dos vivos como um pesadelo. E mesmo quando estes parecem ocupados a revolucionar-se, a si e às coisas, mesmo a criar algo de ainda não existente, é precisamente nessas épocas de crise revolucionária que esconjuram temerosamente em seu auxílio do passado, tomam emprestados os seus nomes, as suas palavras de ordem de combate, a sua roupagem, para, com esse disfarce de velhice venerável e essa linguagem emprestada, representar a nova cena da história universal.

Assim, essas relações advindas do passado compõem parte da realidade atual, compreendê-las, torna-se condição *sine qua non* para entender o processo de superação do atual estado de coisas. Nessa direção, para Marx e Engels (2009), não é o pensamento ou a crítica que movem o mundo, o motor da história é a luta de classes desenvolvida nas relações sociais contraditórias. Dessa forma, a apreensão das relações reais e as leis gerais do desenvolvimento capitalista permitiram aos autores deslocar a revolução e, por conseguinte, o socialismo do terreno da vontade e das ideias, de uma concepção utópica e irrealizável, para a materialidade real. Nessa teorização, a revolução se circunscreve no terreno das necessidades e possibilidades históricas, ou seja, é uma condição posta para ampliar as potencialidades humanas, obliteradas pela forma social capital.

Em síntese, para Marx e Engels (2009), a revolução não se opera nas ideias, mas nas condições objetivas – na base material de

determinado processo histórico. Dessa forma, independe da vontade dos indivíduos e de uma classe, mas diz respeito a certas condições materiais, em particular, pela existência de classe destituída de propriedade em contradição com um mundo de riqueza e cultura e, o alto grau de desenvolvimento das forças produtivas no plano histórico mundial. Essas são para os autores duas premissas necessárias na concretização da revolução.

Em relação às forças produtivas, no Prefácio da obra “Contribuição à crítica da economia política”<sup>62</sup>, Marx (2012b, p. 270-271) expõe sua compreensão sobre a relação estabelecida entre forças produtivas e relações de produção e a relação dessas com a possibilidade da realização da revolução.

Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma estrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas é o contrário, é o ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações sociais existentes ou, o que nada mais é do que a expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais aquelas até então tinham se movido. De formas de desenvolvimento de forças produtivas, essas

---

<sup>62</sup> Segundo Netto (2012), entre o período de 1857 a 1865, Marx dedica-se de forma sistemática, aos estudos de Economia Política, produzindo um conjunto de registro desses estudos chamados de manuscritos. Nem todos estes manuscritos foram publicados, porém em 1859, um deles é publicado, contendo os resultados parciais destes estudos. Este refere-se a obra intitulada “Para a crítica da economia política”. Dessa, analisamos o prefácio, na qual Marx faz um resumo de seu itinerário de estudos econômicos.

relações se transformam em seus grilhões. Sobrevém então uma época de revolução social. Com a transformação da base econômica toda a enorme superestrutura se transforma com maior rapidez.

As forças produtivas são as forças necessárias para produzir riqueza, ou seja, os meios de trabalho – tudo aquilo necessário para trabalhar<sup>63</sup>, os objetos de trabalho – matérias brutas ou primas sobre as quais incidem o trabalho e a força de trabalho<sup>64</sup> – capacidade humana de trabalhar. Esses elementos constituem o processo de trabalho<sup>65</sup>, ao serem produzidas historicamente, alteram-se com o passar do tempo, especialmente com o incremento de tecnologia na intenção de aumentar a produtividade do trabalho – capacidade de produzir mais em menos tempo. As forças produtivas atuam em determinadas relações sociais de produção e se configuram essencialmente pelo regime de propriedade dos elementos do processo de trabalho em cada modo de produção, estabelecendo entre ambas uma relação de correspondência. Porém, em certo momento, essa correspondência é substituída pela contradição, por uma luta de contrários entre ambas. Essa contradição é decisiva por colocar a revolução social no campo da possibilidade, no entanto, não é suficiente para a superação de determinado modo de produção. Nesse ínterim, as relações sociais de produção obliteram as capacidades das forças produtivas se desenvolverem em plenitude (NETTO & BRAZ, 2008).

Com a consolidação do modo de produção capitalista, no período da grande indústria, as forças produtivas desenvolveram-se rapidamente, a produção de riqueza aumentou de forma significativa.

---

<sup>63</sup> Instrumentos, ferramentas instalações, terra, etc.

<sup>64</sup> A mercadoria força de trabalho é a única posse do trabalhador livre, seu valor é determinado tão qual, as demais mercadorias - pelo tempo de trabalho socialmente necessário para a sua (re) produção. Corresponde seu valor à soma dos meios de subsistência (alimentação, moradia, vestuário, lazer, etc) do trabalhador. No entanto, a força de trabalho possui uma qualidade distintiva de ser a única mercadoria capaz de produzir mais valor, ou seja, o valor pago pela força de trabalho difere-se do valor que ela produz. Parte de sua jornada de trabalho, o trabalhador não dispense para pagar o valor de sua força de trabalho, mas é dada gratuitamente ao capitalista, de onde extrai a mais valia.

<sup>65</sup> A discussão sobre o processo de trabalho encontra-se no capítulo V do livro I do Capital, de nominado “ O Processo de trabalho e o processo de produzir mais valia” (MARX, 2006).

No entanto, contraditoriamente com a apropriação privada por uma classe dessas forças, o seu desenvolvimento ocorre de forma alienada, ou seja, as forças produtivas do capital desenvolveram significativamente a capacidade humana, condição que poderia libertar a humanidade para sua plena realização, em que se efetive a socialização da riqueza e não da miséria (condição essa amargada por algumas experiências socialistas do século XX). No entanto, a propriedade privada dessas forças fundamentais obstaculiza essa liberação. Nas sociedades cindidas em classes sociais antagônicas, essas melhorias realizam-se privadamente, em benefício da classe social dominante. Nessa direção, as relações sociais capitalistas produzem, contraditoriamente, riqueza e miséria ao mesmo tempo e em escala até então inimagináveis (HOBSBAWM, 2012).

A necessidade da revolução reclamada por Marx e Engels advém das relações contraditórias da forma social capital e sua incapacidade de superar a miséria e a privação na produção de riqueza. Sob essas condições, a destruição e o desperdício regem a produção da existência no capitalismo contemporâneo. O potencial destruidor das forças produtivas e o desperdício produzido em larga escala, nos dias de hoje, são colocadas em relevo nas análises de Mészáros (2006a; 2007), conforme apontamos neste capítulo.

Para o referido autor, no último período, ocorreu a ativação dos limites últimos do capital que não é passível de controle, apenas, de superação. Dessa forma, a humanidade se defronta com contradições<sup>66</sup> cada vez mais inconciliáveis, colocando em risco a sua própria existência. A devastação da natureza e o complexo militar-industrial são uma das evidências do caráter destrutivo do capitalismo contemporâneo.

Nesse sentido, é suficiente apontar duas diferenças literalmente vitais que colocam em

---

<sup>66</sup> Mészáros (2007, p. 87-88) aponta algumas das contradições que precisam ser enfrentadas na materialidade atual: produção e controle; produção e consumo; produção e circulação; competição e monopólio; desenvolvimento e subdesenvolvimento; expansão das crises; produção e destruição; domínio estrutural do capital sobre o trabalho e sua dependência insuperável do trabalho vivo; produção de tempo livre e exploração e intensificação do trabalho; expansão do emprego e geração de desemprego; impulso de economizar recursos materiais e humanos combinado ao absurdo desperdício deles; crescimento da produção a todo custo e destruição ambiental, tendência globalizadora das empresas transnacionais e restrições necessárias exercidas pelos Estados nacionais e seus rivais [...].



acentuado relevo a urgência do tempo em nossa própria época. Em primeiro lugar, o poder de destruição antes inimaginável que se encontra hoje à disposição da humanidade, pelo qual se pode alcançar facilmente o completo extermínio da espécie humana por meio de uma variedade de meios militares. Isso é gravemente acirrado pelo fato de que testemunhamos, no último século, tanto a escala como a intensidade sempre crescentes de conflagrações militares efetivas, incluindo duas guerras mundiais extremamente destrutivas. [...] E a segunda condição gravemente ameaçadora é que a natureza destrutiva do controle sociometabólico do capital em nosso tempo – manifesta pela predominância cada vez maior da produção destrutiva, em contraste com a mitologia capitalista tradicionalmente autojustificadora da destruição produtiva – encontra-se no processo de devastação do ambiente natural, arriscando com isso diretamente as condições elementares da própria existência humana neste planeta (MÉSZÁROS 2007, p.307-8).

Além do complexo industrial-militar e da devastação da natureza, a destruição e o desperdício se evidenciam pela diminuição da taxa de utilização das mercadorias, que tiveram sua vida útil reduzida, para ampliar a necessidade de consumo. Com a mercadoria força de trabalho essa tendência também se verifica na existência e ampliação dos níveis de desemprego e na precarização do trabalho, empregos temporários e flexíveis, ou seja, formas disfarçadas de desemprego.

Afirmar a ampliação do caráter explosivo e destrutivo do capitalismo não significa afirmar que o mesmo será superado por si só, mas frente à ativação dos limites últimos do capital, abrem-se possibilidades objetivas para a transcendência atual, recolocando para Mézáros (2005 & 2007) a questão do “socialismo ou barbárie” sintetizada anteriormente por Rosa Luxemburgo.

Podemos afirmar a partir da perspectiva marxiana, que a revolução socialista encontra-se no campo da possibilidade, emergida das contradições irreconciliáveis do capital, sendo essa uma necessidade para os trabalhadores e dramaticamente nos dias de hoje uma possibilidade de continuidade desta sociedade. Porém, tal situação não torna a revolução inevitável, estando na dependência, dentre outras

coisas, da correlação de forças existentes entre as classes fundamentais do capital em luta para sua manutenção e/ou superação. Outra contradição refere-se à existência de um sujeito revolucionário capaz de realizar esse empreendimento.

Para Marx & Engels as relações sociais estão grávidas de sua forma futura. O novo modo de produção nasce nas entranhas do velho. Como o capital nasceu do feudalismo, o capital gesta, de forma latente, formas produtivas e relações sociais mais expansivas. Assim sendo, cada forma social cria as condições para sua própria superação, apresentando germes do novo. Nessa dialética, de nascimento e morte, quando as relações sociais vigentes não respondem mais a forma de produzir a vida naquele momento, significa que as condições objetivas para realização de uma revolução estão maduras. No entanto, sem a subjetividade, a organização da classe explorada para a apropriação do Estado, a revolução não ultrapassa o campo da possibilidade. Vivemos essa condição, num momento de profunda crise do capital em que a organização dos trabalhadores não tem conseguido, de forma ampliada, superar a linha de menor resistência (Mészáros, 2006a & 2007), quando muito consegue garantir direitos outrora conquistados. Dessa forma, revolução e contrarrevolução – elementos que tentam frear processos revolucionários – andam juntas, são faces da mesma moeda, lapidadas pela luta de classes. O destino, o futuro à luta de classes pertence.

A educação possui íntima relação com essa discussão. A Pedagogia do Capital, como objetivamos demonstrar, contribui na manutenção das relações atuais e da barbárie. Nos dias de hoje, concorrem nessa direção diversas agências formativas, dentre as quais a escola, na qual os trabalhadores encontram-se inseridos por mais tempo e em maior quantidade. A educação na contraposição a ordem estabelecida coloca-se na direção da formação da consciência socialista (Mészáros, 2007), os limites e as potencialidades a da educação escolar contribuir nessa perspectiva permearam nossas reflexões nos capítulos que seguem. Primeiramente, reavendo as primeiras experiências socialistas e posteriormente pelas análises das experiências escolares do MST.

### 3 A PEDAGOGIA SOCIALISTA NA COMUNA DE PARIS (1871) E REVOLUÇÃO RUSSA (1917)

“O passado é lição para refletir, não para repetir”

*Mario de Andrade*

Neste capítulo, pretendemos discorrer sobre a Pedagogia Socialista – por meio das experiências educativas inseridas em processos revolucionários, de forma especial a escola nas primeiras experiências socialistas - Comuna de Paris (1871) e Revolução Russa (1917), com vistas a refletir sobre a Pedagogia Socialista desde sua origem, destacando sinteticamente suas principais dimensões e reflexões.

A Pedagogia Socialista, aqui referenciada, pressupõe a superação do socialismo utópico<sup>67</sup> – enquanto um ideal a ser conquistado pela vontade e pelo esclarecimento. Marx (1818 – 1883) e Engels (1820- 1895) ao desvelar o segredo da produção capitalista suas leis e desenvolvimento, possibilitaram ao socialismo sair do terreno de uma utopia irrealizável para o de uma necessidade e possibilidade real.

Dessa forma, a Pedagogia Socialista, de acordo com Saviani (2011), passa a ser compreendida como visão de educação decorrente da concepção marxista da história . O referido autor inspirado pela obra de Suchodolski (1976) “Fundamentos da Pedagogia Socialista”, afirma que na perspectiva marxista a Pedagogia Socialista diz respeito à orientação pedagógica em períodos de transição entre a forma social capitalista e a comunista. Na mesma direção, Ciavatta e Lobo (2012, p. 561) ao tratarem da Pedagogia Socialista ponderam

[...] mais do que se ater a princípios metafísicos, é dimensionar dialeticamente as experiências concretas de formação humana no bojo dos

---

<sup>67</sup> Datam do início do século XIX as formulações desse socialismo, anterior a Marx. Teve como expressões mais significativas os seguintes autores: Saint-Simon e Fourier na França e Owen na Inglaterra. Sobre as ideias desses utópicos, sugerimos as seguintes bibliografias: ENGELS, F. Do socialismo utópico ao socialismo científico. São Paulo: Global Editora s/d e TEIXEIRA, Aloísio (org). *Utópicos, heréditos e malditos: os precursores do pensamento social de nossa época*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

processos revolucionários, das organizações políticas e dos movimentos sociais que apontaram ao longo do século XX, para processos de formação humana nos quais *o homem é a medida do homem*<sup>68</sup>. [...] tais experiências são atravessadas por contradições, limites e deformações.

O que não significa que no tempo presente, nada se possa fazer na direção de uma Pedagogia Socialista. “Pelo contrário, a concepção marxista diz como se deve organizar o conjunto do ensino que prepara já na actualidade capitalista o futuro socialista” (SUCHODOLSKI, 1976b, p. 35). Também Fernandes (1989, p. 151), ao ser indagado sobre a perspectiva pedagógica socialista, traz uma síntese, com qual corroboramos

[...] é uma perspectiva que envolve o ideal de que o professor, o estudante, a própria escola operem de acordo com valores socialistas de concepção de mundo. É por isso que dentro de uma sociedade capitalista podem existir estudantes que defendam uma concepção pedagógica socialista, podem existir movimentos sociais e partidos políticos que defendam uma concepção socialista de educação. Não obstante, o socialismo, como um sistema pedagógico, só pode existir depois da vitória da própria revolução proletária [...]. Só aí poderia haver uma pedagogia socialista como filosofia oficial e geral da organização do sistema educacional.

Na atualidade a Pedagogia Socialista pressupõe estabelecer conexões e relações entre o passado, no caso particular desta pesquisa, as experiências educativas em períodos revolucionários, o presente – as experiências dos trabalhadores no movimento social pesquisado, vinculado a um projeto histórico socialista - e o futuro – a superação do capital e a construção de uma educação socialista, em sua totalidade.

---

<sup>68</sup> Grifos e nota das autoras: Protágoras (século V a.C) “ é um dos filósofos [gregos] preocupados não com as cosmogonias e sistemas, mas com a introdução de um certo humanismo na Filosofia” (Japiussú e Marcondes, 1996, p.223).

Nesta pesquisa, partimos do pressuposto que a educação e a escola são produtos das relações sociais, por isso as experiências educativas realizadas nos processos revolucionários Comuna de Paris (1871) e Revolução Russa (1917) são produtos das relações sociais que as engendraram. Em linhas gerais, essas experiências são contemporâneas à consolidação do capital na Europa Central. Esse modo de produção alterou profundamente a maneira de produzir sua vida social e, conseqüentemente, alterou as exigências de formação humana. Rompe-se com a forma majoritária de instrução, característica da Idade Média, realizada pelo mestre artesão nas oficinas, nas quais a aprendizagem de um ofício estava vinculada à aprendizagem das letras e dos valores da sociedade em questão. No capitalismo, a realização da instrução é deslocada para um lugar destinado a tal fim – a escola – em sua concepção moderna. Essa instituição tem origem em meados do século XVIII, no contexto das revoluções burguesas da América e da França, na qual

[...] assiste-se ao desenvolvimento da fábrica e, contextualmente, à supressão, de fato e de direito, nas corporações de artes e ofícios, e também da aprendizagem artesanal como única forma popular de instrução. Este duplo processo, de morte da antiga produção artesanal e do renascimento da nova produção de fábrica, gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa (MANACORDA, 2004, p.249).

As primeiras experiências socialistas incorporaram as ideias formuladas pela burguesia revolucionária, no século XVIII, porém as realizaram por superação, ou seja, uma apropriação crítica atrelada ao projeto de superação das relações sociais capitalistas. No que diz respeito à educação

O marxismo não rejeita, mas assume as conquistas e ideais da burguesia no campo da instrução, já mencionadas [...]. O que o marxismo acrescenta de próprio é, além de uma dura crítica à burguesia pela incapacidade de realizar estes seus programas, uma assunção mais radical e

consequente dessas premissas e uma concepção mais orgânica da união instrução-trabalho na perspectiva oweniana de uma formação total de todos os homens (IDEM, 2004, p.296).

O fim do século XIX e o início do subsequente foram marcados, de acordo com Manacorda (2004), pela crítica à educação tradicional (livresca, verbalista e autoritária) e a formulação de pedagogia fundada no trabalho e na psicologia infantil, enfim, em métodos ativos, na coeducação, desenvolvidos pelos progressistas burgueses. As referidas premissas são bases para o nascimento da Escola Nova, um movimento de renovação pedagógica desenvolvida nesse período na Europa e na América. De certa forma, as formulações da Escola Nova estiveram presentes (por adesão em partes e ou pela crítica) na proposta de educação dos pioneiros soviéticos.

Dessa forma, no texto, buscamos situar o contexto sócio-histórico em que foram produzidas as experiências socialistas, colocando em destaque as ações da classe trabalhadora ao tomar o poder, no que diz respeito à educação e à escola.

Apesar de distintas no que se refere à amplitude e ao tempo de existência, podemos assegurar que nas experiências da tradição socialista analisadas, a escola compôs a estratégia revolucionária para a construção do socialismo. Dessas, destacamos as principais ações e alterações no âmbito da escola, tanto em sua forma como em seu conteúdo. Trazendo, dentro do possível, as contradições e possibilidades de realizar uma escola em períodos revolucionários.

Ao final deste capítulo, apresentamos uma síntese das principais dimensões, em diálogo com a teoria marxista de educação que foram apreendidas das experiências analisadas: radicalização do público; formação *omnilateral*; trabalho; atualidade e as lutas da classe trabalhadora; conhecimento; auto-organização dos educandos e a formação de coletivos.

### 3.1 A QUESTÃO EDUCACIONAL NA COMUNA DE PARIS

Considerando nossa fraqueza os senhores forjaram  
 Suas leis, para nos escravizarem.  
 As leis não mais serão respeitadas!  
 Considerando que não queremos mais ser escravos,  
 Considerando que os senhores nos ameaçam  
 Com fuzis e com canhões,  
 Nós decidimos:

de agora em diante  
 Temeremos mais a miséria do que a morte.

[...] Considerando que o que o governo nos promete  
 Está muito longe de nos inspirar confiança  
 Nós decidimos tomar o poder  
 Para podermos levar uma vida melhor.  
 Considerando: vocês escutam os canhões  
 Outra linguagem não conseguem compreender -  
 Deveremos então, sim, isso valerá a pena  
 Apontar os canhões contra os senhores!

*(Os dias da comuna. Bertold Brecht)*

A Comuna de Paris, levantada na capital da França no ano de 1871, foi a primeira experiência de tomada de poder pelos trabalhadores e apesar de sua curta duração, de 72 dias, foram extraídas avaliações dela que impactaram posteriormente as organizações dos trabalhadores, bem como o marxismo, incluindo seus precursores Marx e Engels. De acordo com Hobsbawm (2012, p. 260), sua importância se deve “[...] não tanto pelo que realizou como pelo que anunciou; era mais formidável como um símbolo do que um fato”.

Marx em “A Guerra Civil na França” (2008b), texto publicado em 1871, se detém na análise da Comuna de Paris, a qual denominou de um verdadeiro assalto aos céus, trazendo inferências para sua teoria social, relativas à questão do Estado, destacando as inferências como decisivas para o projeto revolucionário (NETTO, 2012).

Nessa direção, no Prefácio à edição alemã de 1872 do “Manifesto Comunista”, Marx e Engels (1998, p.72) afirmam que “A Comuna de Paris demonstrou, especialmente, que não basta que a classe trabalhadora se apodere da máquina estatal para fazê-la servir a seus próprios fins”. No texto “A Guerra Civil na França”, Marx (2008b, p. 399-400) persegue tal questão

Mas a classe operária não pode apossar-se simplesmente da maquinaria do Estado já pronta e fazê-la funcionar para os seus próprios objetivos. [...] no mesmo passo em que o progresso da indústria moderna desenvolvia, alargava, intensificava o antagonismo de classe entre capital e trabalho, o poder do Estado assumia cada vez mais o caráter do poder nacional do capital sobre o trabalho, de uma força pública organizada para a

escravização social, de uma máquina de despotismo de classe.

A Comuna torna-se uma das grandes referências para Lênin (2007, p. 74)<sup>69</sup> na reflexão sobre o Estado no período de transição: “[...] a Comuna é a forma, ‘enfim encontrada’ pela revolução proletária, sob a qual se efetuará a emancipação econômica do trabalho”

Para compreender a Comuna se faz necessário contextualizar a França e o processo que gerou essa experiência<sup>70</sup>. Em linhas gerais, a Comuna se estabeleceu num contexto de guerra, entre França e Prússia, após algumas derrotas da primeira, no fim de 1870. Nesse ínterim, Napoleão III é deposto e instaura-se, novamente, a república na França por meio de um governo provisório liderado por Adolphe Thiers (1797-1877) que assinou a capitulação (rendição de guerra) da França, em janeiro de 1871. Logo depois, Thiers intimidou os trabalhadores de Paris a devolverem suas armas, anteriormente entregues pelo governo, para defesa da França na guerra. Os trabalhadores se recusaram a entregá-las, expressando a grande insatisfação no país, em especial entre os trabalhadores e a pequena burguesia parisiense. Essas frações sociais carregavam o maior fardo, das sucessivas derrotas da França nessa

---

<sup>69</sup> A grafia de Lênin foi transcrita tal como as referências que utilizamos, por isso aparece em diferentes grafias.

<sup>70</sup> A Comuna é resultado das condições sociais, políticas e econômicas, do processo da consolidação do capitalismo e das lutas de classes, em especial na Europa central a partir de 1848, momento que a burguesia torna-se hegemônica e conservadora, e seus interesses antagonizam com o dos trabalhadores. Para entender este processo dois textos de Marx colaboram, os quais são: *As lutas de classes na França (1848- 1850)* e *18º Brumário de Luis Bonaparte*. O primeiro foi publicado em 1850, e compõem uma análise a partir das derrotas da luta dos trabalhadores das revoluções de 1848 e 1849, na Europa central. “ São na verdade uma série de artigos políticos organizados sob um título único, que tem por eixo central analisar uma situação concreta, derivando as táticas adequadas à luta dos trabalhadores naquele momento” (IASI, 2008, p. 19-20). No segundo texto, datado de 1852, Marx dá continuidade aos estudos empreendidos em: *As lutas de classe na França, avançando até o golpe de Luis Bonaparte de 2 de dezembro de 1851*. A obra [...] trata-se de um autêntico paradigma de análise de conjuntura: partindo da análise da estrutura de classes da França, Marx estuda a correlação das forças políticas no processo de 1848 e o significado do golpe, ao mesmo tempo que desenvolve riquíssimas considerações sobre a natureza do Estado burguês e o fenômeno do bonapartismo” (NETTO, 2012, p. 22).



guerra e, da manutenção, por parte do governo, dos privilégios das classes possuidoras (burguesia, aristocracia e clero)<sup>71</sup>.

Frente à escassez material vivenciada após a derrubada do império, em 1870, trava-se a luta por um conjunto de reivindicações, tais como: a supressão da polícia imperial e a organização da polícia municipal, a revogação das leis de censura na imprensa, o armamento imediato dos trabalhadores, entre outras lutas por direitos sociais e nas quais se envolveram a seção parisiense da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT)<sup>72</sup>, consolidando a existência de um duplo poder. Dessa forma, existiam lado a lado, espaços gestados pelos trabalhadores e pela estrutura do governo burguês, em particular na Guarda Nacional, responsável pela defesa de Paris. Coggiola (2011, p. 49) sintetiza as principais condições que constituíram a Comuna ao afirmar que

[...] foi, simultaneamente, produto de uma crise internacional (a luta pela hegemonia europeia, que culminou na guerra franco-prussiana), de uma crise nacional (a deterioração política do Segundo Império e a crise do regime bonapartista) e, decisivamente, do desenvolvimento político e ideológico socialista do proletariado europeu nas décadas precedentes, que confluíram na organização da Internacional Operária (Associação Internacional dos Trabalhadores, ou AIT, fundada em Londres em 1864).

---

<sup>71</sup> O Estado francês, entre o fim do século XVIII e início do século XIX, transformou-se por diversas vezes, alterando suas formas, entre república, monarquia constitucional, ditadura e império, porém manteve seu conteúdo. As diferentes formas expressavam a mesma essência – o poder de dominação das classes possuidoras e dominantes. Como dissemos na nota de rodapé anterior, essa conjuntura é pormenorizadamente explicada por Marx nas obras anteriormente citadas.

<sup>72</sup> A primeira internacional fundada em 1864 foi chamada de Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), reunia partidos e grupos de trabalhadores de diversos países. Foi dirigida por Karl Marx e Friedrich Engels, no entanto disputavam suas teses com os anarquistas, principalmente Bakunin (1814-1876) e Proudhon (1808 – 1865). A segunda internacional data de 1889, anarquistas foram expulsos da entidade. Esta foi marcada pela luta entre correntes revolucionárias e oportunistas do marxismo. Os oportunistas apoiaram a I Guerra Mundial. A III Internacional foi fundada em 1919 pelo partido bolchevique e por outros partidos comunistas e existiu até 1943 (Glossário, SERGE, 2007).

Essa conjuntura levou os trabalhadores a assumirem o poder da cidade de Paris, instaurando, assim, no dia 18 de março de 1871, a Comuna de Paris<sup>73</sup>. Dessa forma, após a recusa da entrega das armas ao governo provisório, os trabalhadores começaram a organizar a Comuna. Sobre o caráter da mesma e sua composição, Hobsbawm (2012, p. 262) assinala que

E, de fato, a Comuna foi uma insurreição *operária*. Os 36 mil membros da Comuna aprisionados eram um corte transversal na população trabalhadora de Paris: 8% de empregados de escritório, 7% de funcionários, 10% de pequenos lojistas e similares, mas o resto se compunha esmagadoramente de operários – da construção civil, metalurgia, mão de obra em geral, seguidos pelos mais tradicionais especializados (carpintaria, artigos de luxo, impressão, tecidos), que também forneciam um número desproporcional ao pessoal dirigente; e evidentemente os eternos radicais sapateiros.

A Comuna é concomitante ao período de crescimento da classe trabalhadora na Europa, ainda que o desenvolvimento das forças produtivas na França e, conseqüentemente, da indústria nacional não fosse muito desenvolvido, mas estava em franca expansão nesse país.

Nas análises sobre essa situação histórica duas questões originais, de forma recorrente, são assinaladas: a participação ativa e decisiva das mulheres e a presença atuante de estrangeiros.

Sobre a primeira, podemos exemplificar pela militante Louise Michel (1830-1905): “Uma das maiores figuras da Comuna de Paris, autora de vários livros e militante revolucionária até os últimos dias da sua vida, Louise Michel destaca-se como a maior figura feminina da Comuna de Paris onde a participação revolucionária das mulheres foi de enorme significação”<sup>74</sup>. Professora e escritora participou da linha de

---

<sup>73</sup> Por duas vezes antes de 18 de março de 1871, em outubro de 1870 e janeiro de 1871 os blanquistas, organizam insurreições que tinham como objetivo explícito a instauração da Comuna, porém estas foram mal sucedidas (COGGIOLA, 2011).

<sup>74</sup> Disponível

em: <<http://www.pco.org.br/publicacoes/mulheres/personalidades/louise.htm>> Acesso em 01 de julho de 2013.

frente da tomada de Paris, autora de um dos relatos mais significativo sobre a Comuna. Ela foi presa e exilada após o massacre da Comuna.

Em relação à participação de estrangeiros, Marx (2008b) e Engels (2008) destacam como os trabalhadores estrangeiros eram vistos com bons olhos na Comuna, alguns foram eleitos, evidenciando dessa forma, um valor essencial para a perspectiva revolucionária, o internacionalismo.

Em relação à sua composição política a Comuna, segundo Engels (2008), era composta por uma maioria de blanquistas e uma minoria ligada à AIT, desta, predominantemente, militantes alinhados as formulações de Proudhon. Os primeiros eram partidários de Louis Augusto Blanqui (1805-1881) militante revolucionário francês. Para eles a revolução seria realizada, por meio de ações conspiratórias, por um grupo reduzido de militantes disciplinados. “Para isso era necessária, antes de todas as coisas, a centralização mais estrita, ditatorial, na mão do novo governo revolucionário” (IDEM, p. 352). Para esse grupo não seria o conjunto da classe trabalhadora organizada o protagonista da revolução e da construção da sociedade sem classes, pressuposto defendido por Marx e Engels. Essa formulação blanquista, pautada na conspiração e na vanguarda, tem implicações sobre o lugar da educação nessa estratégia revolucionária. Como a revolução era restrita ao pequeno grupo dirigente a educação, numa perspectiva ampliada de formação de militantes, também se localizava mais restrita a esse grupo de dirigentes. Essas questões influenciaram e limitaram a realização da Comuna em geral e a questão educativa principalmente.

Proudhon (1809-1865) foi um militante político francês, suas ideias influenciaram o pensamento anarquista, de forma mais enfática, segundo Teixeira (2002), nos seguintes aspectos: no horror à democracia, logo, à crítica ao sufrágio universal; no horror ao Estado e à autoridade (da Igreja, do Estado e do partido, entre outras). Suas formulações e ações tinham por objetivo a abolição do juro e não da propriedade capitalista. Em “Miséria da Filosofia”, datado de 1847, Marx tece agudas críticas ao reformismo de Proudhon<sup>75</sup>.

---

<sup>75</sup> Proudhon não era sequer socialista, no sentido rigoroso da palavra, nem mesmo um “utópico”. Era um reformador social e um anarquista que sonhava com uma França povoada por artesãos e pequenos proprietários. O centro de suas preocupações era o crédito, vendo no juro a forma por excelência da apropriação da riqueza sem contrapartida de trabalho; imaginava um sistema de empréstimos sem juros, capaz de salvar uma classe de pequenos proprietários já condenada pelo desenvolvimento capitalista (TEIXEIRA, 2002, p. 39 - 40).

De certa forma, proudhonianos e blanquistas foram levados a realizar, na Comuna, ações para além de suas concepções, pois elas se revelaram insuficientes frente à materialidade da experiência. Após a derrota da Comuna, distintas interpretações e avaliações foram realizadas e o enfraquecimento das duas correntes, contribuiu para as cisões no movimento trabalhista, culminando com a dissolução da Associação Internacional dos Trabalhadores, aprofundada nos anos subsequentes à Comuna (COGGIOLA, 2011).

Na Comuna de Paris os trabalhadores ensaiaram novas formas de organização social, rompendo com a estrutura vigente em diversos pontos. Após as eleições e a posse dos conselheiros, ocorridas nos dias 26 e 28 de março de 1871 respectivamente, as primeiras medidas da Comuna consistiram na supressão do exército permanente e da polícia e sua substituição pelo povo organizado. Os poderes executivo e legislativo foram unidos num único corpo diretivo, eleito por sufrágio universal e com mandatos revogáveis a qualquer momento, como dito anteriormente. Os magistrados e juízes tornaram-se cargos eletivos e revogáveis. Os salários do funcionalismo público foram equiparados aos dos operários. Os bens da Igreja foram expropriados e ela foi separada do Estado. A Comuna aboliu o trabalho noturno, entregou todas as fábricas fechadas para serem conduzidas pelos trabalhadores organizados (MARX, 2008b; ENGELS, 2008).

[...] uma forma política inteiramente expansiva, ao passo que todas as formas anteriores de governo têm sido marcadamente repressivas. Era este o seu verdadeiro segredo: ela era essencialmente um governo da classe operária, o produto da luta de classe produtora contra a apropriadora, a forma política, finalmente descoberta, com a qual se realiza a emancipação econômica do trabalho. [...] A Comuna havia pois de servir como uma alavanca para extirpar os fundamentos econômicos sobre os quais assenta a existência de classes, e, por conseguinte, a dominação de classe (MARX, 2008b, p.406-407).

Marx (2008b, p.413), sobre a Comuna afirma que: “As suas medidas especiais não podiam senão denotar a tendência de um governo do povo pelo povo”. Engels (2008) acrescenta outras ações realizadas pela Comuna: a isenção dos pagamentos das rendas das casas, a abolição de todos os pagamentos do Estado para fins religiosos, à

supressão da casa de penhores, a exclusão de símbolos religiosos das escolas, entre outras que evidenciam sua originalidade na luta contra a burguesia. Essas ações foram realizadas por meio da gestão popular e coletiva de todas as dimensões da vida, afirmando em radicalidade a gratuidade de todos os serviços públicos. As medidas utilizadas, dentro das limitações, pretendiam alterar o conjunto da vida social dos trabalhadores de Paris, dentre as quais a questão educacional e escolar.

Ao tomar o passado como lição, Marx (2008b, p. 413) aponta duas questões que impediram a Comuna de se tornar mais expansiva e, conseqüentemente, duradoura quais foram: o não avanço sobre o governo em Versalhes e a tentativa de negociação com o mesmo e a não apropriação do Banco Central da França. No entanto, “[...] as medidas financeiras da Comuna, notáveis pela moderação, só podiam ser as que eram compatíveis com o Estado de uma cidade cercada”.

A Comuna de Paris foi brutalmente reprimida pelo governo de Thiers em conjunto com as tropas de Bismarck (Prússia). Dessa forma, um banho de sangue lavou as ruas de Paris, expressão da opressão burguesa, frente à ousadia dos trabalhadores que arriscaram de forma efetiva, pela primeira vez na história, perder os seus grilhões, na direção de uma sociedade sem classes, Estado e capital. Os números de pessoas mortas, exiladas e presas demonstram a fúria da burguesia na manutenção de seu poder.

Quatro mil *communards* morreram na batalha; mais 20 mil seriam executados sumariamente nos dias que se seguiram; 10 mil conseguiram fugir para o exílio; mais de 40 mil foram presos, destes, 91 condenados à morte, quatro mil à deportação e cinco mil a penas diversas: a batalha de Paris produziu 20.000 vítimas; 26.000 *communards* foram capturados entre 21 e 28 de maio; mais de 3.500 nas lutas contra Versalhes, em abril; 5.000 foram presos em junho-julho. Um total, entre presos e fugitivos e mortos, de cerca de 100 mil habitantes parisienses, mais de 5% da população da cidade. Entre os 38.578 presos julgados em janeiro de 1875, 36.909 eram homens, 1.054 mulheres, e 615 crianças com menos de 16 anos. Só 1.090 foram liberados depois dos interrogatórios (COGGIOLA, 2011, p. 64).

No que diz respeito à educação, a experiência da Comuna buscou possibilitar o acesso à cultura, até então circunscrita às classes possuidoras, ou seja, a um número reduzido de pessoas. Deliberou pela abertura de museus, bibliotecas, teatros e jardins, até então, em sua grande maioria, de uso privado.

Todas as instituições foram abertas ao povo gratuitamente e ao mesmo tempo libertas de toda a interferência da igreja e do Estado. Assim, não apenas a educação foi tornada acessível a todos, mas também a própria ciência liberta dos grilhões que os preconceitos de classe e a força governamental lhe tinham imposto (MARX, 2008b, p. 403).

Melo (2011) identifica três elementos constitutivos da proposta da educação da Comuna: a luta contra o clero do domínio da cultura, as formulações derivadas da Associação Internacional dos Trabalhadores e as experiências da escola ativa, protagonizadas por educadores progressistas de Paris<sup>76</sup>.

Segundo Luzuriaga (1973), data do século XVIII o desenvolvimento da educação pública estatal e o início da formação dos sistemas nacionais de ensino na Europa Central, tendo na França a sua origem, atrelada à luta da burguesia contra o monopólio da Igreja na formação intelectual que diz respeito aos “[...] processos que remontam à Lei Lepelletier, aos decretos educacionais da República Social de 1848 e à oposição ao Segundo Império” (MELO, 2011, p. 144)<sup>77</sup>.

A Revolução Francesa, ao final do século XVIII, provoca modificações radicais na França, no que diz respeito à educação, as consignas da burguesia até então revolucionária entram na cena da política francesa. Ao tratar desse contexto, Manacorda (2004) assinala que a Convenção, em 1783, na França, ao discutir o projeto Lepeletier, sintetizou a seguinte formulação: “A educação deve ser gratuita, literária, intelectual, física, moral e industrial” (Convenção *apud*

---

<sup>76</sup> Para Manacorda (2004) esse processo de renovação educacional toma corpo pela crítica a escola e a educação tradicional. A espontaneidade, o jogo e o trabalho ganham maior relevo na proposta e por conta disso elas foram denominadas de escolas ativas.

<sup>77</sup> Essas questões, apenas mencionadas em linhas gerais, encontram-se desenvolvidas nas obras de história da educação, tais como em: Luzuriaga (1973), Manacorda (2004) e Cambi (1999).

Manacorda, 2004, p. 252). No entanto, ao efetivar-se como classe dominante, a partir de 1848, a burguesia adequa suas formulações num projeto conservador de manutenção do *status quo*, ao abandonar ou acomodar suas premissas mais radicais. Segundo Lukács (*apud* Melo, 2011), nesse momento a burguesia põe em relevo sua decadência ideológica.

O resultado da *decadência ideológica* burguesa na viabilização educacional pode ser concebido pelo fato de que no ano de 1870, em Paris cidade habitada por 1,8 milhões de pessoas, havia (de acordo com cálculos aproximados) cerca de 260 mil crianças em idade escolar (4-16 anos), mas apenas 71.200 frequentavam as 247 escolas da capital francesa. Esses dados realçavam que as instituições eram insuficientes para o atendimento a todos os *enfants* (IDEM, p. 118, *grifos no original*)<sup>78</sup>.

Ao tratar da educação da Comuna, Lombardi (2002), respaldado em autores da história da educação, contextualiza a educação pública na França, tomando como referência fins do século XVIII até o período da Comuna, sublinhando o caráter pendular da educação ao longo da história. O que significa dizer que a história em geral e a história da educação em particular, não são lineares e, sim, marcadas por recuos e avanços, a depender da correlação de forças entre as classes fundamentais e suas frações. Essa situação esteve presente, na alternância entre as formas de poder, nesse período na França. Em relação à educação, a forma republicana mostrou-se mais democrática e possibilitou maior abertura na formulação de leis e de um sistema nacional de ensino. Considera ainda, respaldado em Luzuriaga, que a realização de reformas na direção do estabelecimento da escola laica, gratuita e obrigatória só ocorreu na França no período posterior ao término da guerra franco-prussiana.

Porém, sugere Lombardi (2002) que as referidas reformas possivelmente foram consequências da experiência educacional da Comuna. É com a luta dos trabalhadores, no caso em questão da Comuna de Paris, que as consignas de educação pública, gratuita, laica e universal retornam com maior radicalidade.

---

<sup>78</sup> Em nota o referido autor assinala que “sobre essas informações, conferir Froumov (op. cit., p. 48)”

Constituído o governo popular, ainda nos primeiros dias da Comuna, foram eleitos os militantes encarregados das diversas esferas de atividade, entre as quais a educação, sob a responsabilidade de Édouard Vaillant (1850-1915), médico, blanquista, dirigente do Conselho Geral da I Internacional (1871-72) e reconhecido por Engels como um dos poucos conhecedores do marxismo na direção da Comuna. Mas a influência de jornais operários, como *Le Prolétaire*, de círculos operários de estudo, como os organizados por Varlin, bem como de sindicatos articulados com a AIT e, ainda, dos artistas, como Gustave Courbet da Federação dos Artistas, foram cruciais para forjar a experiência educacional da Comuna (LEHER, s/d, p.3).

Para Lissagaray<sup>79</sup> (1991) a delegação responsável pela educação realizou pouco, para além de tirar os crucifixos das salas de aula e convocar todos os que entendiam de educação. Para ele, as circulares das municipalidades da Comuna indicavam algumas ações referentes à educação: reabertura das escolas fechadas (abandonadas pelas congregações e/ou pelos professores), expulsão de padres que restavam nas escolas, traziam também mais elementos da concepção educativa da Comuna, uma delas sintetiza que

[...] Ensinar a criança a amar e respeitar seu semelhante, inspirar-lhe o amor à justiça, ensinar-lhe que deve se instruir tendo em vista o interesse de todos: eis os princípios morais em que doravante repousará a educação comunal. [...] empregarão exclusivamente o método experimental e científico, que parte sempre da exposição dos fatos físicos, morais e intelectuais (IDEM, p.188).

Marx, no rascunho de “A Guerra Civil na França”, acrescenta alguns elementos à versão original desse texto sobre a educação na Comuna. Em suas palavras, reforça a dimensão da gratuidade do ensino

---

<sup>79</sup> (1838-1901) Combatente ativo da Comuna, escreveu um dos principais relatos sobre a comuna de Paris de 1871.



Naturalmente, a Comuna não teve tempo de reorganizar a educação pública. No entanto, eliminando os fatores religiosos e clericais, tomou a iniciativa de emancipar intelectualmente o povo. Em 28 de abril nomeou uma comissão encarregada de organizar o ensino primário e profissional. Ordenou que todos os instrumentos de trabalho escolar, tais como livros, mapas, papel etc. sejam administrados gratuitamente pelos professores, que os receberão de suas respectivas alcaidarias. Nenhum professor está autorizado, sob nenhum pretexto, a solicitar de seus alunos o pagamento por estes materiais de trabalho escolar (28 de abril) (MARX & ENGELS, 2011, p. 131).

Para Coggiola (2002), além da democratização do ensino e a suspensão da influência da Igreja na educação, a Comuna “[...] tentou levar adiante uma verdadeira revolução cultural, que eliminasse: 1) a divisão entre trabalho manual e intelectual; 2) a opressão das mulheres pelos homens e a opressão das crianças pelos adultos”.

Para Dunois (1968), as determinações da Comuna contidas na *Circular Vaillant* indicam que ela pretendia realizar uma transformação na perspectiva socialista na escola, ao buscar desenvolver os homens nas suas diversas dimensões e ao articular o conhecimento ao trabalho e à cultura física. A referida circular data de 17 de maio de 1871 e afirma que

Considerando que é importante que a Revolução Comunal afirme seu caráter essencialmente socialista por uma reforma do ensino, assegurando a todos a verdadeira base da igualdade social, a instrução integral a que cada um tem o direito e facilitando-lhe a aprendizagem e o exercício da profissão para a qual o dirigem seus gostos ou aptidões.

Considerando, por outro lado, que enquanto se espera que um plano completo de ensino integral possa ser formulado e executado, é preciso decretar as reformas imediatas que garantam, num futuro próximo, essa transformação radical do ensino (DUNOIS, 1968, p. 71).

Essas formulações dialogavam com as da AIT, nas quais, segundo Melo (2011), existiam divergências nos pontos sobre a obrigatoriedade e gratuidade da educação estatal. Se considerarmos as forças políticas que compunham essa organização (anarquistas e marxistas) essas tensões, na gratuidade e obrigatoriedade, se tornam compreensíveis, decorrentes do horror ao Estado e autoridade presente no anarquismo, bem como, na necessidade de superação do Estado para o marxismo e do reconhecimento de ambas as correntes do caráter reprodutor das instituições escolares no capitalismo. Apesar das divergências, Manacorda (2004) afirma que a proposta redigida por Marx, denominada de “Instruções aos delegados do I Congresso da Internacional dos Trabalhadores”, realizado em Genebra, em 1866, foi ratificada pela Internacional.

Por educação entendemos três coisas:

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

A divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos (MARX & ENGELS, 2011, p. 85).

Dessa discussão apreendemos, principalmente, a dimensão da educação integral, no sentido da formação humana em suas diversas dimensões, a importância do trabalho e sua dimensão educativa.

Em síntese, podemos afirmar que a experiência da Comuna revelou a incapacidade da burguesia em cumprir toda a extensão de seu programa e suas consignas educativas: pública, gratuita, laica e universal. Além da radicalização do debate sobre o público, aponta mesmo em perspectiva, por conta de sua limitação temporal, os

fundamentos de uma pedagogia socialista, tais como a relação entre educação e trabalho, na combinação da educação com a formação científica e literária, na educação integral (*omnilateral*), entre outros (COGGIOLA 2002; LOMBARDI 2002; LEHER s/d; MELO, 2011).

Por fim, concordamos com Leher (s/d, p.1) que “[...] é possível afirmar que a primeira experiência de uma escola pública popular de cariz socialista tenha nascido no bojo da Comuna. As suas proposições educacionais seguem desconcertantes na atualidade”.

### 3.2 A EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL NA RÚSSIA NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX: A ESCOLA COMUNA DO NARKOMPROS

Ode à Revolução  
 A ti,  
 A quem dirigiram  
 Sarcásticos ataques;  
 A ti,  
 Martirizada por aviltantes grilhões,  
 Dedico entusiasmado  
 Em meio a chuva de impropérios,  
 Solenes odes.  
 Ao maquinista  
 Coberto pelo pó de carvão  
 E ao minerador que carcome os mananciais  
 Dedicamos o louvor  
 Com unção,  
 Glorificando o trabalho dos homens.  
 Tua feridas lambe, para curá-las,  
 E vejo novamente desobstruídas tuas veias.  
 - Três vezes malditas!  
 Diz o filisteu.  
 - Mil vezes gloriosa!  
 Te glorifica o poeta.  
 (Maiakovski)

#### 3.2.1 O processo revolucionário na Rússia: breve contextualização histórica

A experiência educacional da Rússia, nas primeiras décadas do século XX, está intimamente relacionada com o processo revolucionário russo, que culminou com a Revolução Russa de outubro de 1917, momento em que os trabalhadores e seu partido correspondente –

bolchevique<sup>80</sup> – tomam o poder. Nesse momento, desencadeia-se um período de transição, com vistas a construir um modo de produção superior ao capitalismo. Nas linhas que seguem, descrevemos sucintamente, esse processo revolucionário, buscando bases para compreender a educação e a escola forjadas nesse contexto.

Na Rússia ao final do século XIX viviam 132 milhões de pessoas de diferentes povos e religiões. Desse montante, aproximadamente, 85% vivia no campo, sua economia era basicamente agrícola e bastante rudimentar (REIS FILHO, 2003).

Diferente de outros países da Europa, ao final do século XIX, a Rússia não tinha realizado sua revolução burguesa, pode-se dizer que, no referido período, havia um descompasso entre a Rússia e os países capitalistas da Europa, que viviam sobre os auspícios do czarismo – monarquia absoluta, na qual a nobreza detinha grandes privilégios em contraste com a miséria dos camponeses e demais trabalhadores, a grande maioria da população. Ao final do século XIX, a industrialização da Rússia caminhava a passos lentos, porém algumas cidades viviam um fluxo maior de urbanização e industrialização, entre elas a capital do país, na ocasião São Petersburgo<sup>81</sup> e Moscou. Segundo Reis Filho (2003), a população dessas cidades, nos primeiros anos do século XX, girava em torno de um milhão de pessoas. As principais indústrias eram controladas, majoritariamente, pela burguesia internacional, pois a emergente burguesia local era econômica e politicamente fraca. A classe operária, em constituição, desenvolvia-se em número e em qualidade

---

<sup>80</sup> “Corrente revolucionária consequentemente marxista do pensamento político no movimento operário internacional, que surgiu no princípio do século XX, na Rússia e se modelou em um partido proletário de novo tipo, o Partido Bolchevique, fundado por Lenin. No II Congresso do POSDR (1903), durante as eleições dos organismos dirigentes do partido, os adeptos de Lenin constituíram a maioria (em russo: bolchinstvó, e daí provém o nome de bolcheviques.)” (Dicionário Político s/d). Segundo Reed (2010) os bolcheviques cindem-se em 1903 dos mencheviques (minoria) no Partido Operário Democrata Russo. Porém em 1905, os bolcheviques tornam-se minoria, só retornando a expandir significativamente em setembro de 1917, uma das condições que lhe permite ser o protagonista da revolução de outubro. Posteriormente intitulou-se Partido Comunista, na intenção de afirmar sua distinção frente ao socialismo moderado e parlamentar.

<sup>81</sup> Em 1914, por causa da guerra com a Alemanha, a cidade de São Petersburgo, cujo nome provém do alemão, passou a chamar-se Petrogrado (NE, Trotski, 2007). Depois da Revolução, renomeada de Leningrado. Voltou à sua denominação de origem – São Petesburgo – após a queda do Muro de Berlim.

organizativa. A Rússia era um país de agudos contrastes, onde o mais atrasado e o mais avançado conviviam.

Fruto desses contrassensos, no contexto da guerra contra o Japão, ocorre a Revolução de 1905 na Rússia, denominada posteriormente de “Ensaio Geral”, por ser o prólogo da Revolução de 1917. Em meio à crise e às greves de trabalhadores, realiza-se uma manifestação pacífica, exigindo liberdades políticas, terra para os camponeses, instrução obrigatória, assembleia constituinte eleita por sufrágio universal, entre outros direitos. Os manifestantes foram recebidos por uma repressão violenta das tropas do czar, tal episódio ficou marcado como “Domingo Sangrento”, desencadeando greves e insurreições que perduraram durante todo o ano de 1905<sup>82</sup>, em solidariedade aos manifestantes reprimidos.

O resultado mais significativo dessa revolução consistiu na criação dos soviets – conselhos de trabalhadores – em 1905, na cidade de São Petersburgo. Esses conselhos funcionavam como uma espécie de duplo poder (TROTSKI, 2007, N.E<sup>83</sup>) e tiveram papel decisivo na revolução de outubro de 1917. As lutas pela instrução pública também se fizeram presentes, atreladas aos grupos progressistas que lutavam pela criação de escolas públicas de ensino laico (CAPRILES, 1989).

Nos anos que sucederam 1905, reestabeleceu-se um período contra revolucionário, as liberdades foram destituídas, muitos dos protagonistas da revolução foram exilados e/ou presos e assim o czar manteve, não sem limites, seu poder anacrônico, até estourar uma nova crise, a partir da entrada da Rússia, em 1914, na I Guerra Mundial. Lenine (1977) adjetivou a guerra de imperialista e de rapina, pois para ele representava uma disputa entre as principais potências capitalistas pela a expansão do mercado consumidor europeu em saturação e, logo, pela abrangência de seu poder.

Ao tratar da situação da Rússia, Trotski (2007, p. 26) considera que: “A revolução surgiu diretamente da guerra. A guerra foi também a pedra de toque de todos os partidos e de todas as forças

---

<sup>82</sup> Estas manifestações foram reprimidas pelo czar e os sucessivos anos foram demarcados pela contra-revolução (1906- 1914). Porém, resultam dessa revolução aprendizados e avanços: algumas liberdades civis, criação da Câmara de deputados, denominada de Duma, ampliação do direito a voto, liberdade de imprensa. Porém, posteriormente, numa correlação de forças mais favorável ao czar, os direitos foram reprimidos, a Duma, por exemplo, foi dissolvida e reaberta por diversas vezes (GOMES, 2006).

<sup>83</sup> Refere-se a uma nota do editor.

revolucionárias”. Porém, somente a guerra não é capaz de gerar uma situação revolucionária, para Lenin (*apud* Fernandes, 1981), ela se caracteriza pela combinação de três principais transformações objetivas a dificuldade de governar da classe dominante – crise política na cúpula – o agravamento mais que o comum da miséria e o desespero das classes oprimidas e a atividade independente das massas. O autor considera que essas condições objetivas estavam presentes na Rússia antes da revolução, bem como estiveram presentes em diversos momentos e em outros países do Ocidente que, no entanto, não realizaram suas revoluções. Deduz-se dessas análises que não são todas as situações revolucionárias que desembocam em uma revolução,

[...] mas somente no caso em que, a todas as transformações objetivas enumeradas acima, se acrescenta uma transformação subjetiva, a saber: a capacidade, no que concerne à *classe* revolucionária, de conduzir ações revolucionárias de massa bastante *vigorosas* para destruir completamente (ou parcialmente) o antigo governo, que não cairá jamais, mesmo em épocas de crises, se não for ‘compelido a cair’ (IDEM, p.23-24, grifos do autor).

Ao final de 1916, a Rússia encontrava-se devastada, as contradições eram dia a dia agravadas pela guerra. Nessas condições, “[...] a explosão era esperada, embora ninguém pudesse prever o momento e a ocasião da detonação” (HOBSBAWM, 2008, p.66). A Fome, milhares de mortes, as greves, as rebeliões tornaram a situação insustentável para o czar, que já não dirigia o país, ocasionando o seu “desmoronamento”, em fevereiro de 1917<sup>84</sup>.

A etapa burguesa da revolução russa, consagrada em fevereiro de 1917, realizou-se num vácuo de poder, após o desmoronamento do czar. O proletariado não tinha o grau de consciência e organização para

---

<sup>84</sup> A relação contraditória entre as forças produtivas e as relações de produção, uma das condições fundamentais, juntamente com a constituição de um sujeito revolucionário, para possibilitar a superação de um modo de produção por outro, estavam presentes na Rússia, nesse período, questões essas discutidas no capítulo anterior. No caso russo, a maquinaria, o proletariado e a indústria incipiente, ou seja, as forças produtivas chocavam-se com a nobreza e o czarismo, tornando-se estas relações entraves para o desenvolvimento das forças produtivas.

avancar no processo revolucionário e colocar de fato o poder nas mãos dos trabalhadores (LENINE<sup>85</sup>, 1977).

Instaura-se, então, o Governo Provisório, uma composição de partidos da burguesia e dos trabalhadores. Porém, Lenine (1977) afirmava em suas teses a necessidade do partido bolchevique não aderir ao governo e intensificar a organização da classe trabalhadora, aprofundando a ação do partido nos sovietes e buscando conquistar a maioria nesses espaços. No momento, eles estavam direcionados majoritariamente por partidos conciliadores. O autor considerava ser de fundamental importância agudizar as tensões ocasionadas pela presença de um duplo poder<sup>86</sup> na Rússia.

O período entre fevereiro e outubro de 1917 é de muita agitação, de muitas ações e mudanças, características de épocas revolucionárias. O slogan *pão, paz e terra* sintetizava as principais reivindicações dos trabalhadores russos. Os operários lutavam por pão (melhores salários e diminuição da jornada de trabalho), os camponeses lutavam por terra, ambos concordavam com a necessidade de por fim à guerra (HOBSBAWM, 2008). Essas reivindicações eram a palavra de ordem do partido bolchevique que ampliou-se de forma significativa. O período se caracterizou pela desagregação do exército – deserções em massa, pela falta de alimentos (fome), por insurreições agrárias, pelas greves, entre outras ações –que demonstravam o descontentamento da população frente ao governo provisório.

---

<sup>85</sup> A grafia de Lenin aparece de diferentes formas, pois mantivemos a grafia usada na referência utilizada.

<sup>86</sup> 1. a fonte do poder não está numa lei previamente discutida e aprovada pelo parlamento mas na iniciativa directa das massas populares partindo de baixo e à escala local, na «conquista» directa, para empregar uma expressão corrente; 2. a substituição da polícia e do exército, como instituições separadas do povo e opostas ao povo, pelo armamento directo de todo o povo; com este poder a ordem pública é mantida pelos *próprios* operários e camponeses armados, pelo *próprio* povo armado; 3. o funcionalismo, a burocracia ou são substituídos também pelo poder imediato do próprio povo ou, pelo menos, colocados sob um controlo especial, transformam-se em pessoas não só elegíveis mas *exoneráveis* à primeira exigência do povo, reduzem-se à situação de simples representantes; transformam-se de camada privilegiada, com «lugarzinhos» de remuneração elevada, burguesa, em operários de uma «arma» especial, cuja remuneração *não exceda* o salário normal de um bom operário (LENINE, 1977).

Em setembro de 1917, os bolcheviques controlavam os principais sovietes, com os de Petrogrado e Moscou. Trotski<sup>87</sup> (2007), uma das lideranças do soviete de Petrogrado, relata que os camponeses assim como os demais trabalhadores, em especial os das guarnições, se remetiam aos sovietes para pressionar a tomada do poder. Essa radicalização dos trabalhadores empurrou os bolcheviques ao poder (HOBSBAWM, 2008). E assim, dias antes da tomada do poder central do Palácio de Inverno, os trabalhadores já ocupavam pontos chaves da cidade de Petrogrado, como: a estação telefônica, os telégrafos, a estação de rádio, a estação rodoviária, bancos, entre outros pontos estratégicos. E a tomada do Palácio aconteceu sem maiores complicações, o que restava do governo “[...] não era mais do que a sombra de um governo. Politicamente, ele havia deixado de existir” (TROTSKI, 2007, p.83). Então, no dia 25 de outubro<sup>88</sup>, o Palácio era dos trabalhadores. A tomada do poder expressa um dos momentos de síntese desse processo não linear do desenvolvimento histórico russo, antecedido por um processo longo de preparação da organização dos trabalhadores. Inaugura-se, pós-revolução de Outubro um período de transição, dirigida pela ditadura do proletariado.

Imediatamente à tomada do poder, foram formuladas diversas ações importantes que versavam sobre a constituição do novo poder, a paz e a terra, os principais decretos expedidos nesse momento. Em relação ao novo poder, houve a instituição dos Comissariados do Povo, todos dirigidos pelos bolcheviques. A presidência do conselho dos comissariados coube a Lenin (SERGE, 2007).

Os bolcheviques enfrentaram questões “caras” e sofreram com as decisões voltadas para manter uma mínima governabilidade, num país arruinado pela guerra. A paz imediata precisava ser decretada,

---

<sup>87</sup> Trotski (1879- 1940) foi um dos dirigentes da Revolução Russa. Presidente do soviete de Petrogrado, após a revolução tornou-se Comissariado do povo para negócios estrangeiros. Expulso do partido em 1927, da URSS em 1929 e assassinado em 1940, no México (Glossário Serge, 2007).

<sup>88</sup> “até a Revolução [Outubro] o antigo calendário russo (calendário juliano, instituído por Júlio César no ano de 46 a.C) era diferente do usado no Ocidente (calendário gregoriano, promulgado pelo papa Gregório XIII em 1582). Entre ambos havia uma diferença de doze dias no século XIX e de treze dias no século XX. O 7 de novembro determina, no calendário ocidental, a data correspondente ao 25 de outubro do calendário russo, no qual triunfou a insurreição que ficou internacionalmente conhecida como Revolução de Outubro ou “Outubro russo” (TROTSKI, 2007, NE, p 19-20).



porém necessitava ser discutida com a Alemanha<sup>89</sup>. O decreto da terra previa o confisco das terras pertencentes ao czar e à Igreja, ou seja, a propriedade feudal, destinando-as aos soviets agrários, de cada localidade, para a realização da redistribuição das terras (SERGE, 2007; HOBSBAWM, 2008).

Após a tomada do poder as dificuldades para governar a Rússia eram diversas, algumas esperadas pelo partido bolchevique, num país devastado pelas guerras e com a produção industrial pouco desenvolvida e atrelada ao capital internacional que decretou bloqueio às exportações e importações na Rússia. Em outras palavras, “[...] fenômenos de anarquia econômica e política estendiam-se por todo o território do país” (TROTSKI, 2007, p.131). Parte dessas dificuldades, dizem respeito ao papel do Estado na ditadura do proletariado, está presente na clássica obra de Lenin (2007) “O Estado e a revolução” escrita no calor da situação revolucionária, pouco tempo depois dele retornar do exílio, em abril de 1917<sup>90</sup>.

Para Lenin (2007), a tomada do Estado é a condição prévia para a conquista do poder pelos trabalhadores, no entanto, essa tomada não é suficiente para realizar seu definhamento. Esse pressuposto marxista diverge da abolição imediata do Estado defendida pelos anarquistas, ou seja, ele morre paulatinamente a partir do momento em que os meios de produção estão na posse do Estado, na transição. Na ditadura do proletariado, períodos necessários entre o capitalismo e o comunismo subsistem as classes e, conseqüentemente, a luta de classes, porém expressa outra qualidade. A opressão de uma classe sobre a outra,

---

<sup>89</sup> O governo soviético assinou em março de 1918 o tratado de Brest-Liovsk com as potências centrais (Alemanha, Áustria- Hungria, Bulgária e Turquia). Não sem intensas negociações e debates no interior do partido bolchevique. O tratado aludia a sanções extremamente pesadas a Rússia revolucionária, porém Lenin entendia (posição que prevaleceu no partido) que assinar a paz era condição para manutenção da revolução. Em novembro de 1918, no estourar da revolução alemã e a destituição do governo Kaiser, o governo bolchevique considerou nulo o tratado.

<sup>90</sup> Lenin tinha por objetivo com esta obra combater concepções reformistas e anarquistas do período. O texto discorre sobre o papel do Estado e da ditadura do proletariado na revolução socialista, retomando as formulações de Marx e Engels, na intenção de que elas se tornem um guia para as ações políticas revolucionárias. Lenin ao sistematizar as ideias de Marx e Engels afirma que era preciso compreender bem o Estado a ser conquistado para, posteriormente, transformá-lo e destruí-lo (FERNANDES, 2007).

essência de qualquer Estado, permanece; no entanto, a forma de dominação precisa ser distinta, a opressão dos trabalhadores não é para manter a opressão, as classes e o Estado, e sim para superá-los. Dessa forma, o Estado assume uma direção contrária, consistindo em estado de natureza democrática, inovadora para o proletariado e ditatorial e também inovador para os burgueses e possuidores. Permanecem, nesse momento, as desigualdades de riqueza, as trocas continuadas são reguladas pelo trabalho e não pelas necessidades reais de cada indivíduo, capaz de provocar a supressão das desigualdades, questões presentes na “Crítica ao programa de Gotha”, de Marx (2012a). Em síntese,

Nosso objetivo final é a supressão do Estado, isto é, de toda a violência, organizada e sistemática, de toda a coação sobre os homens em geral. Não desejamos o advento de uma ordem social em que caducasse o princípio da submissão da minoria à maioria. Mas, em nossa aspiração ao socialismo, temos a convicção de que ele tomará a forma do comunismo e que, em consequência, desaparecerá toda necessidade de recorrer à violência contra os homens, à submissão de um homem a outro de uma parte da população a outra. Os homens, com efeito, habituar-se-ão a observar as condições elementares da vida social, sem constrangimento nem subordinação (LENIN, 2007, p. 98-99).

Lenin (2007) aponta com clareza que a simples supressão da propriedade dos meios de produção não constrói uma sociedade emancipada, para tal é necessário superar a sociedade de classes, acabar com o Estado e a regulação pelo trabalho. Como vimos, a revolução socialista pleiteada por Marx e Engels é uma revolução mundial com a apropriação de forças produtivas altamente desenvolvidas, bem diferentes das condições da Rússia nesse momento. Se essas ações estavam de acordo com a teoria social marxista, eram temas de debates dentro do partido dirigente da Rússia, dos marxistas tanto naquele período como no capitalismo contemporâneo.

Os anos de 1918 a 1920 foram anos de Guerra Civil na Rússia, período reconhecido como “Comunismo de Guerra” (1918-1920), que consistiu em políticas desenvolvidas pelos bolcheviques para sufocar a guerra civil e sanar problemas mais elementares da população como a fome e as epidemias de doenças. Nesse período, em meio à escassez extrema, as pessoas recebiam rações - porções de alimentação restritas –

conforme o trabalho que realizavam, houve também significativa migração da cidade para o campo, tanto que nas principais cidades russas, Moscou e Petrogrado, a população urbana diminuiu pela metade (SERGE, 2007).

Assim, contra as expectativas, a Rússia soviética sobreviveu. [...] mas durante anos de ininterrupta crise e catástrofe, conquista alemã e imposição da paz punitiva, separações regionais, contra revolução, guerra civil, intervenção armada estrangeira, fome e colapso econômico. Não podia ter estratégia ou perspectiva além de optar, dia a dia, entre as decisões necessárias a sobrevivência imediata. E as quais arriscavam um desastre imediato (HOBSBAWM, 2008, p. 70).

Apesar das condições adversas a Revolução de Outubro teve muitos êxitos e consequências, dentre as quais, segundo Hobsbawm (2008), inspirar revolucionários e revoluções. Entre os anos de 1918-1919 a classe trabalhadora de diversos países europeus lutavam inspirados em Outubro, porém não logrando o mesmo êxito. O fim da primeira guerra desarmou a explosão existente na Europa. No entanto, o governo soviético esperava a disseminação da revolução e tinha esperanças na revolução na Alemanha.

O destino da revolução na Rússia foi fruto de instigantes debates e divergências no interior do partido bolchevique e entre os marxistas. Luxemburgo (2012), apesar de considerar o grande feito realizado pelos bolcheviques, numa situação adversa que se encontravam de isolamento, questionava a centralização do poder na mão de poucas pessoas. Para ela a ditadura do proletariado teria que ser obra da classe, ou seja, se na Rússia a realidade impunha essa tática, não significa que essa deveria ser a política socialista a ser defendida para outros países.

Em 1918, Lenin discorria sobre a necessidade de fazer avançar as forças produtivas imediatamente, condição para a ditadura do proletariado responder às questões elementares da vida social. Insistia na necessidade de pagamento de especialistas burgueses (com salários maiores do que a maioria dos operários e membros do governo), para avançar a indústria de base na Rússia (produção de combustível, de ferro, de máquinas, da indústria química). Para ele, frente às condições era necessário realizar certo “desvio” dos valores revolucionários,

aplicando o que há de científico no taylorismo e todos os processos do capitalismo, subordinando-os à construção do socialismo, condição para o desenvolvimento da Rússia isolada. A necessidade estabelecida era superar uma economia atrasada num curto período de tempo (LENINE, 1978).

Nessa direção, a partir de 1921 começou a vigorar a Nova Política Econômica (NEP) na busca de responder aos problemas da Rússia, entre eles a baixa produção industrial e a fome. As políticas da NEP enfatizaram a produção de alimentos, permitiram aos camponeses comercializar o excedente (REIS FILHO, 2003; SERGE 2007). “Com seu realismo habitual, Lenin introduziu em 1921, a Nova Política Econômica, que na verdade reintroduzia o mercado e, de fato, em suas próprias palavras, recuava do Comunismo de Guerra para o Capitalismo de Estado. [...]” (HOBSBAWM, 2008, p. 368). Essa política teve, segundo Hobsbawm (2008), brilhante êxito na reconstrução da economia soviética. Nesse contexto, também se realizaram reordenamentos políticos, em 1922, sob uma nova constituição, os países governados pelos bolcheviques passaram a ser denominados de União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Até 1923, os bolcheviques ainda esperavam a concretização da revolução na Alemanha que não se realizou, permanecendo o isolamento da Rússia<sup>91</sup>. Em janeiro de 1924, Lenin morre. Agudizam-se as divergências no interior do partido bolchevique. Stalin (1878-1953) assume o poder e os defensores da burocracia e da tese do “socialismo em um só país” vão paulatinamente se tornando majoritários nesse partido. Essa deformação do marxismo é criticada por Trotski (2012). A partir da década de 1930 intensifica-se na URSS um período repressivo, de expurgos, mortes, exílios, campos de concentração, para todos os que fizessem críticas ao governo de Stalin.

A partir dos primeiros anos da década de 1920, o projeto original e revolucionário (socialista) foi se perdendo, tanto pela não realização da revolução mundial, como pelo fortalecimento do Estado (burocracia) em detrimento da participação da população em toda a vida social.

Mesmo com todos esses erros e acertos, condicionados pelo contexto em que emerge a Revolução Russa, podemos extrair

---

<sup>91</sup> Na análise da história em retrospectiva Hobsbawm (2008, p.369) considera que “Olhando para trás, podemos ver que a razão original para a decisão de estabelecer um poder socialista na Rússia desapareceu quando a ‘revolução proletária’ não conseguiu conquistar a Alemanha”.

aprendizados dessa revolução. Ela não pode ser ignorada, mas precisa ser revisitada e analisada de forma crítica para pensar os dias atuais.

Em suma, a história do breve século XX não pode ser entendida sem a Revolução Russa e seus efeitos diretos e indiretos. Não mesmo porque se revelou a salvadora do capitalismo mundial liberal, tanto possibilitando ao Ocidente ganhar a Segunda Guerra Mundial contra a Alemanha de Hitler quanto fornecer o incentivo para o capitalismo se reformar, e também – paradoxalmente – graças a aparente imunidade da União Soviética à Grande Depressão, o incentivo a abandonar a crença da ortodoxia do livre mercado (HOBBSAWM, 2008, p. 89).

Hobsbawm (2008) considera que o fim da URSS (1991), precedida pela queda do muro de Berlim (1989), marca o fim de uma era do capital, uma era mais próspera, de grandes lucros, na qual a intervenção do Estado na economia reproduziram políticas de assistência e melhores condições à classe trabalhadora dos países capitalistas centrais, uma resposta para contenção do socialismo. O fim da URSS particularmente, não se explica por si só, sem a compressão do fim dessa Era do capital, ela também foi produto da crise do capital, marcada pela recessão econômica que atingiu os países capitalistas centrais na década de 1970.

Certamente, muitas das questões sobre a Revolução Russa não foram discutidas, outras foram apenas pontuadas, porém no limite deste texto, buscamos contextualizar o processo que desencadeou a revolução ao trazer elementos centrais do período para a compreensão da experiência educativa realizada pós revolução de Outubro.

### **3.2.2 A Educação na Rússia: a Escola Comuna do Narkompros**

Em relação à educação, nos primeiros anos após a tomada do poder, os esforços se colocaram na direção de garantir o processo revolucionário e construir bases para a instauração do socialismo, a educação é um dos aspectos importantes na constituição dessas bases, tendo por finalidade contribuir com a elevação cultural, intelectual e política das massas, com vistas a formar o novo homem, socialista. Para tal intento, desencadeou-se um processo de formação intencional coordenado pela ditadura do proletariado, do qual a escola compunha

uma parte. “Os pedagogos soviéticos, com estas propostas, introduziram no debate educacional, questões complexas, ainda praticamente não estudadas, que passaram a constituir novos desafios à teoria da educação” (MACHADO, 1989, p. 151).

Existem distintas formas de abordar a temática da educação nos primeiros anos após a Revolução Russa (1917), devido à abrangência e complexidade do tema. Nesta pesquisa, iremos nos deter na Escola Única do Trabalho, desenvolvida no período de transição, especialmente na década de 20, priorizando as ações do Commissariado Nacional para Educação<sup>92</sup>, abreviado pela sigla NarKomPros, instituído logo após a revolução de 1917. O NarKomPros esteve responsável por cuidar de toda a vida cultural da Rússia<sup>93</sup>, presidido por Lunacharsky (1875-1933) até 1929. Constituíam o Commissariado: N. C. Krupskaya (1868-1939), M. N. Pokrovski (1868-1932) e P.N Lepeshinsky (1868-1944) (FREITAS, 2009), também, conhecidos como pioneiros da educação soviética.

Ao tornar a escola única e para todos, mista, alterar seu programa escolar (anti-religioso, socialista, alicerçado no ensino do trabalho), destruir os antigos livros didáticos, a Revolução de Outubro provocou uma transformação radical na educação (SERGE, 2007). Bandeiras progressistas, à época, estiveram presentes nas primeiras formulações do NarKomPros, a educação era mais ampla do que o ensino escolar e, conseqüentemente, da instrução (LUNACHARSKI, 2010).

A concepção denominada de Escola Única do Trabalho teve sua formulação nos primeiros anos após a revolução russa de 1917. Nela a escola era reconhecida como local de formação da juventude e instrumento de luta pela construção de uma nova sociedade. O termo *única* reporta-se à existência de um único percurso para todos, considerando as necessidades e potencialidades de cada um (FREITAS, 2012a). Em uma das primeiras formulações do NarKomPros, “Princípios básicos da Escola Única do Trabalho”<sup>94</sup> de 1918, conceitua

---

<sup>92</sup> Nas diversas obras lidas encontramos diferentes traduções: Commissariado do Povo para educação, Commissariado do Povo Para a instrução, Commissariado Popular para Instrução, Commissariado de Instrução Pública, entre outros.

<sup>93</sup> Buscando tornar acessíveis livros, teatros, museus, bem como produzir novas obras (LUNACHARSKI, 2010).

<sup>94</sup> A base deste texto foi a Deliberação sobre a Escola Única do Trabalho, publicado um pouco antes, pelo Comitê Central do Partido Comunista. (Freitas, 2012).

essa escola, colocando em destaque sua gratuidade, obrigatoriedade, ligação com o trabalho e, conseqüentemente, com a vida, por meio de métodos criativos e ativos.

[...] o que significa que a escola deve ser única? Isto significa que todos os sistemas das escolas regulares, do jardim de infância até a universidade, apresenta-se como uma escola, como uma escala contínua. Isto significa que todas as crianças devem entrar em uma mesma escola e começar sua educação igualmente, que todas têm o direito de caminhar nessa escala até os níveis superiores [...] Entretanto, a ideia de escola única não pressupõe, necessariamente que seja de um único tipo (NARKOMPROS *apud* FREITAS, 2012a, p 338).

Em relação ao trabalho, indica que

[...] o objetivo geral da escola do trabalho não é, de modo algum, o adestramento para este ou aquele ofício, mas o ensino politécnico, dando as crianças, na prática, conhecimentos dos métodos de todas as mais importantes formas de trabalho, em parte nas oficinas escolares ou nas fazendas escolares, em parte nas fábricas, empresas e semelhantes (IDEM, p. 339).

Destacamos algumas formulações de Lenin (1977; 2011; 2012) para entender a proposta de educação em seu sentido mais amplo e as formulações de Pistrak (2005 e 2009) e Shulgin (2013) sobre a escola<sup>95</sup>.

---

<sup>95</sup> Este recorte se justifica por alguns motivos, dentre os quais: os principais autores que sistematizaram a experiência das escolas experimentais do período não são muito divulgados e conhecidos nas universidades brasileiras. Também por observamos que, quando se trata da pedagogia desenvolvida na Rússia, nos primeiros anos pós-revolução, de forma geral, pouco se situa a particularidade de cada autor e período. Outro aspecto refere-se ao fato de que a apropriação da proposta da Escola do Trabalho é de dificuldade elevada e pressupõe o questionamento da escola capitalista, bem como a distinção destas experiências das pedagogias críticas mais divulgadas no Brasil, tais como: a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani) e a Pedagogia do Oprimido (Freire). Buscamos também superar uma concepção presente entre autores marxistas no Brasil, de total identidade entre a experiência educacional socialista e propostas pautadas

Dessa forma, alguns autores contemporâneos a esses como, Makarenko<sup>96</sup> e Vigotski<sup>97</sup>, e que contribuíram com a discussão sobre a educação socialista, não serão abordados nesse momento.

---

na perspectiva da ‘escola nova’, considerando que a experiência russa encontra-se em sua totalidade superada.

<sup>96</sup> Makarenko (1888-1939) de nacionalidade ucraniana formou-se pedagogo no Instituto de Poltava, em 1917. Lecionou em escolas primárias de pequenas vilas de trabalhadores. Posteriormente, compôs a direção de duas escolas, ambas eram voltadas para menores abandonados: a Colônia Gorki (1920-1928) – nomeada por conta da influência que Makarenko teve na sua atividade pedagógica do escritor russo Máximo Gorki – e a Colônia Dzerjinski (1927-1935), nas quais buscou superar o senso comum da época, o qual ditava que jovens infratores não necessitavam de boas escolas, apenas lições corretivas. A partir destas experiências formulou sua contribuição pra a pedagogia socialista, circunscrita na “necessidade de tomar o processo pedagógico como objeto de estudo, compreendendo a coletividade como uma organização social que deveria ser constituída segundo as necessidades e as capacidades do coletivo organizado, em cada uma de suas fases” (LUEDEMANN, 2002, p. 238). Enfatizava as dimensões formativas da coletividade, da arte (teatro, música, literatura) e do trabalho. No primeiro período da revolução apresentou algumas divergências com o Comissariado da Educação. Não encontramos menção a ele na obra de Pistrak, mas pela leitura dos textos podemos identificar, no que diz respeito à Pedagogia, que estes divergiam, pois para Makarenko o trabalho, apesar de formativo, é um aspecto separado do estudo científico, diferente de Pistrak. Também suspeitamos que a questão do trabalho, por conta da carência e falta de estrutura na Colônia Gorki, priorizava a questão da sobrevivência dos colonos. Makarenko escreveu diversas obras, das quais várias se encontram traduzidas para o português. Dentre elas, a sua principal “Poema Pedagógico” (2012) consiste numa narrativa sobre a experiência educacional vivida na Colônia Gorki.

<sup>97</sup> Lev Semenovich Vigotski (1896-1934), psicólogo russo, juntamente com seus colaboradores, em especial Alexander Luria (1902-1977) e Alexei Leontiev (1903-1979), lançou bases para a formulação do que posteriormente nomeou-se de Psicologia Histórico-Cultural. Vigotski inicia suas pesquisas na área da psicologia, mais detidamente, a partir de 1924, no Instituto de Psicologia de Moscou, no qual desenvolveu uma psicologia com base marxista, questionando as explicações da época, as quais desvinculavam o desenvolvimento psíquico das bases sociais e históricas, priorizando análises sobre o comportamento humano restritas ao campo da biologia. Ao operarem com a dialética, os fundadores da psicologia histórico cultural, buscaram superar oposições presentes na lógica formal (corpo e mente, indivíduo e sociedade, fatores orgânicos e fatores ambientais). Ao destacarem as análises das funções psicológicas superiores, dentre as quais a consciência – objeto de estudo da



Alguns questionamentos orientaram a leitura dos textos sobre a experiência soviética: Qual foi o lugar da educação, em particular da escola na estratégia socialista na Rússia? Como a educação e a escola respondeu aos problemas concretos do contexto russo? Quais foram as principais alterações propostas, os limites e contradições ao tentar fazê-la na direção do socialismo? Quais categorias emergem dessa experiência e permanecem basilares para formulação da Pedagogia Socialista no século XXI?

Como vimos, a Rússia czarista era um país de contrastes e em descompasso com o desenvolvimento das principais potências capitalistas europeias da época, no que diz respeito à educação, em especial à escolarização pública, a situação não era diferente. Em contraponto à criação dos sistemas nacionais de ensino e da ampliação da escola moderna na Rússia, ao rebentar o século XX, segundo Capriles (1989), a grande maioria das escolas eram de propriedade da alta burguesia, dos latifundiários e da Igreja, apenas, uma restrita parte pertencente ao Estado. As escolas mais difundidas na época eram escolas primárias clássicas de dois ou três anos. A instrução formal do povo acontecia, majoritariamente, nas escolas paroquiais, principal meio de ensino e doutrinação, até o fim do império. Nelas, operários e camponeses “[...] recebiam uma instrução não científica, baseada unicamente na leitura de textos eclesiásticos e em rudimentares conhecimentos aritméticos” (IDEM, p.19)<sup>98</sup>.

---

psicologia, enfatizaram a necessidade de compreendê-las como funções integrais e históricas, que dizem respeito à humanização dos seres humanos, a qual se efetiva pela mediação do trabalho. Os pioneiros da educação soviética também não mencionam as formulações de Vigotski, porém não se compreende a riqueza de suas formulações teóricas sem considerar o projeto social e educacional formulado pelos pioneiros. A dimensão da humanização, do trabalho, do coletivo, preocupações em levar em consideração o desenvolvimento do indivíduo nas ações pedagógicas, entre outras apresentem proximidades entre esses autores contemporâneos ao processo revolucionário. As obras de Vigotski foram bastante divulgadas, em especial, depois da década de 1950, existem diversas obras publicadas no Brasil. No entanto, há uma apropriação indevida de muitas formulações, as quais esvaziam a potência crítica de Vigotski, buscando desvinculá-lo de uma perspectiva marxista, aproximando-o das tendências construtivistas e pós-modernas. (BARROCO, 2007).

<sup>98</sup> A respeito das escolas dominicais, Lenin (1977) relata a troca de cartas confidenciais, no ano de 1885, entre ministros do poder czarista sobre a inserção de pessoas instruídas do meio revolucionário nestas escolas, trabalhando sem

Os dados a respeito da educação na Rússia, sob o império czarista, no início do século XX, demonstram a precária situação, com as quais os revolucionários se defrontaram

[...] Calculava-se que havia na Rússia 46, 7 escolares e estudantes a cada 1000 habitantes. [...] Portanto, 22% de crianças em idade escolar e 4,7% de alunos, ou seja, *quase a quinta parte!* Significa isto que aproximadamente *quatro quintos* das crianças e adolescentes na Rússia estavam *privados* à instrução! [...] O mesmo *Anuário da Rússia* calculava [...] que apenas 21% sabem ler e escrever, ou 27% exceptuando as crianças em idade pré-escolar, ou seja, os menores de 9 anos. (LENINE, 1977, p.49-50, *grifos do autor*)<sup>99</sup>.

Frente à situação alarmante, não era possível refletir sobre a revolução socialista, sem considerar a educação, assim sendo, Lenin (1977, 2011, 2012) ao formular uma estratégia para realização da revolução socialista na Rússia, considera fundamental lutar para que a grande maioria da população, os operários e os camponeses, pudessem superar essa condição limitada de acesso à escolarização.

As questões educacionais da Rússia não passaram despercebidas por Lenin (1977, 2011, 2012), tanto antes como depois da revolução, ele apresentou particular interesse pela educação<sup>100</sup>, em

---

remuneração como professores, bibliotecários, considerando que estes entram em base legal para contrapor-se ao czar. Considera os operários como pólvora e a ciência e instrução como faíscas, demonstrando medo que ambos se encontrem, ou nas palavras do autor, “de unir o saber com o povo trabalhador! Mostrai, pois diante de todos que força alguma conseguirá suprimir a consciência aos operários! Sem o saber, os operários estão indefesos; com o saber, constituem uma força!” (IDEM, p. 245).

<sup>99</sup> Estes dados referem-se ao ano de 1908 e foram extraídos por Lenin do Anuário da Rússia. Ao comparar os dados da Rússia com outros países capitalistas avançados da época, evidencia também nesse aspecto um grande abismo. Segundo o autor, o número de analfabetos na Suécia ou Dinamarca oscila entre 1% e 2%. Em países considerados atrasados na Europa, a população era melhor assistida, no que tange à instrução, na Áustria os analfabetos perfaziam um total de 39% e na Hungria eram 50% da população.

<sup>100</sup> Dommanget (1974) e Rossi (1981) destacam a peculiaridade de Lenin ao aproximar-se das questões da educação, por conta das exigências colocadas pelo

especial no que diz respeito ao desenvolvimento da consciência da classe trabalhadora e a necessidade de essa acessar conhecimentos amplos e vivos para seu desenvolvimento (LENIN, 2012). O autor destaca, nas palavras de Carvalho (2005, p. 95), que a educação é um “coadjuvante indispensável à formação da consciência socialista”. Em sua vasta e profícua obra Lenin, tratou do conjunto da vida em sociedade, tanto nas condições da Rússia feudal e capitalista, com maior exigência, após a tomada do Estado, em que teve que lidar e responder aos problemas concretos da sociedade em transição, dentre eles os educacionais e os pedagógicos.

A partir do material cotejado, indicamos preliminarmente que, ao tratar da educação, algumas questões recorrem e se impõem na obra de Lenin (1977, 2011, 2012), como preocupações fundamentais, dentre as quais destacamos: a relação da escola com a política; a superação do analfabetismo e a elevação da consciência da classe trabalhadora; o papel da luta e do partido na formação; a necessidade de atuar nos meios de comunicação (jornal, revista, rádio) tornando-os meios de educação, desburocratização e sensibilização dos trabalhadores ao uso das bibliotecas; o vínculo orgânico entre estudo (escola) e vida e, conseqüentemente, o trabalho e a luta; o papel dos professores, a relação entre cultura burguesa e cultura proletária; a crítica à educação czarista e capitalista; a crítica à proposta de grupos populistas de escolas separatistas (por nacionalidades) na Rússia; o papel das organizações da juventude, entre outros. Essas questões não se separam e não são possíveis de entendimento sem considerar as formulações teóricas sobre transição, Estado e ditadura do proletariado, feitas por Lenin (2007). Outro ponto distintivo das temáticas diz respeito ao seu caráter propositivo, suas inflexões teóricas estão alicerçadas em problemas reais, com vistas a superá-los.

No que diz respeito à educação escolar e à instrução pública, Lenin em sua “[...] obra após 1917 é flagrante a recorrência do tema sobre a instrução pública compondo a estratégia da concretização da revolução socialista. O discurso proferido no III Congresso da União

---

contexto russo, bem como pelas relações estabelecidas desde a infância: seu pai era inspetor das escolas da província, posteriormente, na vida adulta, sua esposa, Krupskaja, era professora, sendo uma das pessoas mais destacadas no Comissariado de Educação, após a Revolução de Outubro. Teve também experiência como educador em cursos de formação, tais como os círculos operários em São Petesburgo (1984), dentre outras experiências realizadas em partidos sociais democratas na França, em cursos de formação.

Comunista da Juventude, em outubro de 1920, é o que melhor revela tal compreensão do líder bolchevique” (BITTAR & FERREIRA JUNIOR, 2011, p. 377).

Concordamos com a indicação dos autores acima, acerca do referido discurso de Lenine (2011)<sup>101</sup> e, assim como eles iremos priorizá-lo na reflexão deste texto, porém buscando extrair, mais especificamente, o lugar da educação escolar na estratégia socialista. Nesse discurso, Lenin (2011) dialoga com a juventude, a partir dos questionamentos: O que aprender? E como aprender na direção da construção do comunismo?

Lenin (2011) discorre sobre como aprender o comunismo, apresenta inicialmente, a sua antítese. Para ele, não é um estudo teórico divorciado da prática, ou não consiste em uma assimilação livresca. Também, não significa apenas a apropriação de palavras de ordem, jargões sobre o comunismo, num ativismo. A apropriação do comunismo inclui o estudo teórico articulado aos problemas reais da vida concreta na luta para construção da nova sociedade, na particularidade russa. Para esse intento, indaga: O que da velha escola e ciência é necessário para o comunismo?

A escola de classe da burguesia só oferecia conhecimentos aos filhos da burguesia, restando aos trabalhadores o treinamento e a submissão aos interesses da classe dominante.

A velha escola era a escola do estudo livresco, obrigava as pessoas a assimilar uma quantidade de conhecimentos inúteis, supérfluos, mortos, que atulhavam a cabeça e transformavam a jovem geração num exército de funcionários talhados todos pela mesma medida. Mas se tentásseis tirar a conclusão de que se pode ser comunista sem ter assimilado os conhecimentos acumulados pela humanidade cometeríeis um enorme erro. Seria errado pensar que basta assimilar as palavras de ordem comunistas, as conclusões da ciência comunista, sem assimilar a soma de conhecimentos de que o comunismo é consequência. O marxismo é um exemplo que

---

<sup>101</sup> Este discurso também se encontra no primeiro volume da compilação de excertos da obra de Lenin, intitulado “Sobre a educação”, porém optamos em utilizar a referência da revista online, pois o livro é de difícil acesso.

mostra como o comunismo surgiu da soma dos conhecimentos humanos (LENIN, 2011, p.368).

Lenin (2011) no referido discurso demonstra como Marx formulou sua teoria social de superação do capital, apropriando-se de conhecimentos sólidos sob o capitalismo. A partir dessa exemplificação, expõe a seus interlocutores como operar com a dialética, demonstrando a importância, assim como foi para Marx, incorporar a produção humana anterior, submeter à crítica e reelaboração para tornar-se comunista. Esses eram para Lenin pressupostos da cultura proletária<sup>102</sup>.

A cultura proletária não surge do nada, não é uma invenção das pessoas que se chamam especialistas em cultura proletária. Isso é pura idiotice. A cultura proletária deve ser o desenvolvimento lógico da soma de conhecimentos que a humanidade elaborou sob o jugo da sociedade capitalista, da sociedade latifundiária, da sociedade burocrática (IDEM, p.369).

A classe trabalhadora, segundo os argumentos de Lenin (2011) só pode aprender o comunismo se ligar cada passo do seu estudo, da sua educação e da sua formação à luta incessante dos proletários e dos trabalhadores contra a velha sociedade exploradora.

[...] Para realizar precisamos da geração dos jovens que começaram a tornar-se homens conscientes nas condições da luta disciplinada e encarnizada contra a burguesia. É nessa luta que ela educará verdadeiros comunistas, é a essa luta que ela deve subordinar e ligar a cada passo o seu estudo, formação e educação. A educação da juventude comunista não deve consistir em oferecer-lhe discursos adocicados de toda a

---

<sup>102</sup> Existia na Rússia, nesse período, uma organização da cultura proletária – Prolekult – criada dias antes da revolução de outubro, sob a liderança de Bogdanov com objetivo de promover a cultura proletária. Essa era uma organização autônoma do NarKomPros, que se orientava pela concepção de cultura proletária como sendo uma cultura espontânea da classe trabalhadora, em completa oposição à cultura burguesa e, conseqüentemente, à cultura humana precedente.

espécie e regras de ética. Não é isto que consiste a educação (IDEM, p.373).

Para Lenin (2011) aprende-se o comunismo na luta pela sua edificação. E a escola para contribuir nessa direção precisa ligar-se intrinsecamente a essa luta. “A escola deve durante o tempo que os homens estudam nela, fazer deles participantes na luta pela libertação em relação aos exploradores” (IDEM, p.374). E a União das Juventudes Comunistas, a quem proferia seu discurso, seria a organização em potência para realizar essa ligação com maior êxito.

Para o autor, a construção do comunismo pressupõe algo mais exigente do que a derrubada do czar e do governo provisório. Pressupõe incorporar as conquistas da humanidade sob o capitalismo, expô-las à crítica e reelaborá-las. Nesse momento, na ditadura do proletariado, como vimos no item anterior desse capítulo, não se encontram suprimidas as classes. Ainda perduram muitos valores do antigo opressor como, por exemplo, a existência da exploração do trabalho alheio, as especulações do excedente da produção agrícola, numa sociedade marcada pela escassez e pela fome.

Em Lenin (1977), a base da escola moderna era necessária para a construção iniciada na Rússia, na intenção de desenvolver as forças produtivas. O processo de industrialização, parte da política econômica a partir de 1921, colocava a exigência da construção de bases industriais na Rússia, entre elas, a eletrificação. Esse intento, para o autor, não poderia ser obra de analfabetos, necessitava da elevação cultural e da escolarização.

Lenin (2011), alguns exemplos de ações na direção da apropriação do comunismo, como a contribuição da juventude na luta pela superação do analfabetismo (participando e organizando nas fábricas grupos de instrução), a participação na construção de hortas suburbanas (para superar a fome dos trabalhadores), a limpeza e distribuição da comida nos bairros.

Queremos transformar a Rússia de um país pobre e miserável num país rico. E é necessário que a União Comunista da Juventude una a sua formação, o seu ensino e a sua educação ao trabalho dos operários e dos camponeses, que não se feche nas suas escolas nem se limite a ler brochuras comunistas. Só no trabalho com os operários e os camponeses se pode chegar a ser verdadeiro comunista. E é preciso que todos os

que entram para a União da Juventude sejam instruídos e, ao mesmo tempo, saibam trabalhar (LENINE, 2011, p. 375).

Fica explícito nessas formulações o vínculo da educação com o trabalho, na supressão das necessidades humanas coletivas. No que tange à escola, Lenin (2011) também enfrentou o polêmico debate da relação trabalho-escola e politécnica, de forma bastante realista, defendia uma formação integral, politécnica, porém ao mesmo tempo, elas deveriam estar conectadas com as exigências impostas pelo contexto russo. Cabe, porém indagar a respeito dos limites da realização de revolução num único país e ainda pouco desenvolvido. Esse contexto impôs, frente a não realização da revolução mundial, a necessidade do desenvolvimento das forças produtivas, com vistas a elevar a produtividade e garantir o suprimento de necessidades básicas para a população.

Faz-se ainda necessário ponderarmos sobre outras questões que compõem o pano de fundo dessa empreitada educativa. A escola, como constituinte da revolução, não esteve isenta de debates e divergências. Além da divergência pontuada sobre a questão da cultura proletária, Freitas (2009) avalia que a necessidade da eliminação da escola e do Estado e a velocidade desses se extinguirem também se fez presente nesse contexto, existindo algumas polarizações entre a eliminação da escola e a construção da escola na transição.

Elucidando o pano de fundo, Machado (1989, p. 139) reconhece que “No centro do debate sobre a escola única do trabalho estão, portanto, as polarizações entre escola neutra e escola de classe e entre os interesses individuais e coletivos”. Outra polarização era a estabelecida entre formação humana geral (politécnica) e especialização em um ramo específico de produção, escola profissional. Essas divergências encontravam-se na Rússia, bem como se estendem para a Internacional dos Trabalhadores e compunham os debates educacionais em diferentes espaços. Sobre essas divergências, a Escola do NarKomPros reconhece a essência de classe da escola e posiciona-se favorável aos interesses coletivos, no entanto, sem negar a individualidade, como discutiremos mais a frente.

Dois grandes condições eram limitantes na construção da sociedade socialista no contexto precário da Rússia, no que tange à escola: a resistência e a sabotagem de parte dos professores, visto que muitos eram contrários à revolução (LENIN 1977; PISTRÁK, 2009; SERGE, 2007) e a falta de estrutura nas escolas.

Era trágica a carência da escola nas coisas mais básicas. Faltava papel, caderno, lápis, caneta. Crianças famintas e esfarrapadas ali se reuniam no inverno, em torno de uma pequena estufa instalada no meio da sala de aula, onde às vezes, para amenizar um pouco o sofrimento do frio, queimavam-se peças do mobiliário; havia um lápis para cada quatro alunos; e a professora passava fome (SERGE, 2007, p.465).

Shulgin (2013) também observa, principalmente nos primeiros anos após a revolução, as ausências e as dificuldades existentes nas escolas, afirmando que ela era “[...] demasiadamente pobre, tem demasiados alunos no grupo, têm demasiados grupos para um único professor, o professor não está totalmente preparado e, às vezes, em muitas coisas, e coisas básicas, não concorda com a Comissão Científica Estatal” (IDEM, p.45).

Objetivando construir uma escola que formasse os construtores de uma nova vida (KRUPSKAYA, 2009), o Comissariado estimulou a realização de escolas experimentais que pudessem dar mais consistência para a formulação de programas comuns ao sistema escolar russo em construção. O Comissariado

[...] anunciava a criação das Escolas Experimentais- Demonstrativas, entre elas, as Escolas- Comunas, instituições de ensino de tipo internato que entre 1918 e 1925, voltaram-se para a tarefa de resolver a questão prática de elaborar a nova pedagogia e a escola do trabalho. Em 1937 foram fechadas e integradas ao sistema regular de ensino (FREITAS, 2009, p. 12-13).

Dentre essas escolas, uma delas foi dirigida por Pistrak<sup>103</sup>, nomeada de Escola Comuna do NarKomPros<sup>104</sup>. Essa escola teve

---

<sup>103</sup> Moisey Mikhailovich Pistrak (1888- 1937). Doutor em Ciências Pedagógicas, professor e membro do partido comunista, desde 1924 (Freitas, 2009). Foi um dos líderes ativos na construção da escola soviética nas primeiras décadas do século XX. Trabalhou no NarKomPros de 1918 à 1931, dirigindo por cinco anos a Escola Comuna e presidindo a subcomissão de Programas para o nível II da Comissão Estatal Científica. No período de perseguição stalinista, é preso e morre no mesmo ano, em 1937.



importante papel, assumindo, por vezes, a dianteira das reformas educacionais, dando bases concretas para a formulação de programas e métodos de ensino que orientassem o conjunto da escolarização pública da Rússia, em especial, no período de 1918-1923 (FREITAS, 2009).

O sistema educacional russo organizava-se nesse período, em dois níveis de educação básica: 1º grau – dos 08 aos 12 anos, e 2º grau – 12 a 17 anos. Essa informação deduzimos dos programas oficiais (1935), no entanto, segundo Freitas (2013)<sup>105</sup>, não há informações precisas nas fontes por ele acessadas sobre essa questão, considerando como nesse período o sistema de ensino estava em construção na Rússia, passando por diversas modificações. A escola funcionava em tempo integral, no regime de internato e externato, a depender das condições das crianças e jovens que a frequentavam. Na Escola Comuna, não existia a divisão clássica de turmas por idade e a sala de aula não era o espaço exclusivo das aulas. A relação com a vida era o que movia e organizava o ensino, dessa forma, foram criados espaços educativos na intenção de estabelecer essa ligação, espaços como: gabinetes de estudos (salas de cada disciplina), círculos de estudos (por interesses dos estudantes) nos quais se realizavam estudos coletivos, matinês, jornais, excursões. Era uma escola viva, com flexibilização nas formas organizativas, diversificação das práticas de trabalho e estudo.

Os autores centrais da análise da experiência das escolas experimentais foram: Pistrak (2005 e 2009) e Shulgin (2013). O primeiro trabalho de Pistrak publicado no Brasil data de 1981, sob o título: “Fundamentos da Escola do Trabalho”, refere-se a uma síntese da obra organizada por Pistrak em colaboração com Shulgin, denominada de “A Escola-Comuna”. No entanto, esta última só fora traduzida e

---

<sup>104</sup> A Escola Comuna foi fundada em 1918, na aldeia bielorrussa “Litvinovichi”, com 15 mil habitantes, local que tinha sofrido pouco as consequências da Revolução de Outubro. Dessa forma, a escola compôs parte da estratégia de divulgação da revolução, considerada fundamental para a construção do socialismo. Devido à precariedade e a hostilidade da comunidade, a escola muda-se para Moscou, em 1920, e mais tarde amplia-se para uma fazenda soviética, localizada em Uspensk (37 quilômetros de Moscou). Inicialmente, a intenção era revezar o tempo escolar (em uma e em outra localidade), no entanto, isso se mostrou inviável. Dessa forma, separou-se a escola de I grau localizada no campo, portanto de inclinação rural e a outra de II grau com tendência industrial (PISTRAK, 2009). Porém até o relato de Pistrak (2009) datado de 1923, se somente tinha sido concretizada a escola de II Grau urbano.

<sup>105</sup> Anotações da fala do Professor Luiz Carlos de Freitas (Unicamp) em banca de qualificação desta tese, em maio de 2013.

publicada no Brasil em 2009 pela editora Expressão Popular. Esta é uma sistematização do trabalho desenvolvido na escola Lepeshinnskiy (Escola Comuna ou escola do NarKomPros), em particular, no período 1920-1923. No ano de 2013 foi publicada pela mesma editora, “Rumo ao politecnismo” uma obra de Shulgin, Viktor Nikolaevich (1894-1965)<sup>106</sup>. A referida obra é uma coletânea de artigos e conferências e refere-se a uma das últimas elaborações do autor sobre educação, datada de 1930. Ambos autores, no momento inicial da experiência escolar soviética, formularam as seguintes categorias vinculadas ao trabalho: atualidade, auto-organização dos estudantes, consideradas centrais na escola em questão (FREITAS, 2009 & 2013).

A teoria marxista foi o referencial adotado para realizar essa transformação da escola. Pistrak (2005, p.24) afirmava que “sem teoria pedagógica revolucionária não há prática pedagógica revolucionária”. Os professores, ao dominarem os pressupostos teóricos do marxismo, teriam fundamentos para criar e construir a nova escola. Compreender a essência do seu tempo histórico, diz respeito a conhecer os fenômenos atuais, com seus nexos e relações e, transformá-los (PISTRAK, 2005 & 2009).

Abrimos um parêntese para sublinhar que a pedagogia burguesa, em sua forma mais avançada na época, sintetizadas, por exemplo, nas formulações de John Dewey, de certa forma, também se fizeram presentes e influenciaram a experiência soviética. Pistrak (2005; 2009) admite a influência dessa concepção educacional, porém critica a adesão da escola do trabalho a essa perspectiva. Para ele, a utilização de métodos e técnicas, dessa corrente pedagógica, devem ser analisadas e utilizadas sempre subordinadas aos objetivos da escola, caso contrário, seriam nocivos à proposta pedagógica russa<sup>107</sup>. Shulgin

---

<sup>106</sup> Educador e historiador, conclui seus estudos na Universidade de Moscou em 1917. Ele esteve ligado ao Comissariado do Povo para Educação no período entre 1919-1931, em sua maior parte contribuindo na Seção Científico Pedagógica do Conselho Científico Estatal. Depois de 1931, Shulgin ficou silenciado pelo stalinismo até falecer em 1965. (FREITAS, 2013).

<sup>107</sup> Sobre essa influência Pistrak indaga: “Existiria continuidade entre a escola do trabalho e a escola soviética e o ideal da escola dos melhores pedagogos reformadores burgueses? [...] Alguns conceitos, terminologia, formas externas dos detalhes podem continuamente transferir-se para a nova escola, mas o conteúdo, as formas organizacionais e os objetivos da escola devem ser novos. As ideias e métodos copiados da escola nova devem ser novos. As ideias e métodos copiados da pedagogia burguesa pela nova escola (digamos: trabalho, autodireção) devem receber novo colorido, nova interpretação. Estas ideias e

(2013) reconhece que apesar de Dewey buscar fazer relações da escola com a vida e o trabalho, os objetivos do autor americano são antagônicos a uma proposta de futuro, pois pretendem contribuir com a adaptação e/ou conservação das relações sociais capitalistas, logo, com a atenuação das contradições.

A escola sempre foi produto do seu tempo, constitui-se nas relações de produção da vida material, respondendo às exigências por ela imposta. Na particularidade em questão, na luta pela revolução mundial, a escola era vista como uma possibilidade de estender a revolução, ajudar na sua ampliação. Reconhecida como um centro cultural, no qual além da educação de crianças e jovens realizavam-se trabalhos com o objetivo de enfrentar o analfabetismo da população do entorno, permitindo a ela o acesso a livros, jornais, teatros. Como centro cultural alojava atendimentos médicos e outros serviços de assistência à população, servia de espaço para reuniões organizativas, entre outros. A escola estabelecia vínculo com espaços formativos como, as organizações de trabalhadores, dentre as quais principalmente com a União da Juventude Comunista Revolucionária (UJCR).

Esperava-se que a escola atuasse na direção de desvelar a **atualidade**, o que consistia em revelar a essência da luta de classes, na particularidade russa significava a construção de uma nova sociedade no enfrentamento ao cerco capitalista. A escola, nessa direção, ajudaria para que cada jovem compreendesse seu lugar nessa luta, buscando formar, ao mesmo tempo, lutadores da revolução mundial e construtores da sociedade socialista. Esses eram os objetivos da escola, os quais subordinam os métodos, técnicas e as disciplinas escolares (PISTRAK, 2009). Esses objetivos compõem no referido período, a estratégia de consolidação do socialismo na Rússia.

A atualidade refere-se às questões essenciais da vida desenvolvidas em determinado período histórico. No referido contexto russo, dizia respeito às contradições instauradas na construção da sociedade socialista em luta com o imperialismo capitalista. Conectada aos objetivos centrais da escola, que consistia na formação de jovens construtores e lutadores, considerando as reais condições materiais existentes, em outras palavras: “Cada estudante deve tornar-se lutador e construtor. A escola deve esclarecer para ele pelo que e contra o que

---

métodos devem partir de novos objetivos de formação, e estes, em essência, partem inteiramente das tarefas e objetivos da construção revolucionária” (PISTRAK, 2009, p 116-117).

deve lutar, o que e como ele deve construir e criar” (PISTRAK, 2009, p. 121).

A dimensão da luta é algo fundamental para compreender o que significava a categoria da atualidade para os pioneiros. Destaca-se nesse processo, a relação da escola com a União da Juventude Comunista da Rússia (UJCR), que consistia num instrumento político de organização dos adolescentes e jovens. Este espaço colocava-os em contato com outros adolescentes e jovens de outras localidades e também os introduziam a questões mais gerais, envolvendo toda a Rússia. Essa relação entre escola e UJCR compôs as preocupações da Escola - Comuna, conforme sistematização realizada por Pistrak (2009), para ele apesar de serem instâncias com especificidades, os objetivos entre ambas eram coincidentes. Ou seja, a escola poderia potencializar a célula local da UJCR ao mesmo tempo em que ela poderia dinamizar a escola e fazê-la penetrar nos problemas da atualidade. O referido autor cita alguns exemplos de como essa relação, por vezes conflituosa, acontecia, descreve também algumas ações realizadas pela UJCR: formação política da juventude, divulgação da revolução nos povoados, criação de centros de leitura, combate a doenças, campanhas contra a fome, entre outros. Enfrentar esses problemas reais exigia dos estudantes maiores conhecimentos para não só aprender sobre a realidade mas intervir nela.

A reflexão realizada por Lenin (2011) a respeito de como aprender e o que aprender na direção do comunismo, destacada anteriormente, revela o significado de formar lutadores e construtores na atualidade russa. E a necessidade de realizar essa tarefa não somente pela apropriação teórica do comunismo. Mas sim, na ligação com a vida, na materialidade das relações sociais, não apenas conhecendo, mas auxiliando na construção da revolução mundial e do socialismo.

Respalda o ensino pela atualidade significava superar a antiga escola czarista, a qual desconsiderava as contradições e as questões atuais, ao enfatizar o ensino verbalista e abstrato. No entanto, esta categoria vai além da identificação das questões candentes da sociedade, constitui o domínio e a penetração na realidade. O que não significa desconsiderar o passado e os conteúdos escolares clássicos, uma vez que o passado produz o presente, permitindo conhecer a origem e o desenvolvimento da realidade, contendo também germes (ou tendências) do futuro.

Estuda-se a realidade atual pelo conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas relações

recíprocas, estudando-se cada objeto e cada fenômeno de ponto de vistas diferentes. O estudo deve mostrar as *relações recíprocas* existentes entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o estudo da realidade atual deve utilizar o método dialético (PISTRAK, 2005, p. 134).

A **auto-organização dos estudantes**, outra categoria central da Escola do Trabalho, buscava romper relações pedagógicas fundamentadas na exploração e na subordinação. Refere-se à criação de espaços coletivos, removendo a centralidade das decisões escolares de um grupo reduzido de pessoas, contando, de fato, com a participação ativa e criativa dos estudantes, desde os pequenos na construção e condução da escola. “A escola deve transferir para as mãos das crianças o maior número possível dessas tarefas, as quais exigem iniciativa, domínio de si e criatividade” (PISTRAK, 2009, p.128).

Dessa forma, almejavam-se fomentar relações que valorizassem a horizontalidade, o trabalho coletivo e a solidariedade. Realizada com flexibilidade, ou seja, variando suas formas organizacionais e respectivas funções, nas quais os estudantes poderiam aprender a coordenar e a serem coordenados, com rodízio permanente dos cargos de representação existentes.

Não havia unanimidade acerca da auto-organização nas teorias pedagógicas da época, tão pouco entre os professores nas escolas russas. Em muitas delas, a auto-organização dos estudantes era a única manifestação da escola do trabalho, visto que alguns professores eram contrários às alterações educativas propostas no período pós-revolução, pelo Comissariado. Para o pensamento pedagógico conservador, desenvolver a autonomia precocemente era um equívoco.

A auto-organização objetivava expandir a escola para além de seus muros, ao estabelecer vínculos com outras instituições, organizações infantis e com a juventude, potencializando-as e sendo potencializada por elas<sup>108</sup>. De forma geral, a auto-organização dos estudantes pressupunha a participação ativa dos educandos na construção da escola. Mas, isso não significa dizer que definiam tudo o

---

<sup>108</sup> Pistrak (2009) descreve como se dava a relação entre a célula da UJCR e a escola.

que é relativo à escola, no âmbito do ensino, principalmente, algumas decisões eram específicas dos educadores.

Claro, que em algumas questões que exigem conhecimentos específicos ou experiências de pessoas adultas, as crianças não somente não votam, mesmo tendo o direito de votar, mas às vezes também não são convidadas (então é uma reunião pedagógica). O exame detalhado dos programas escolares, a avaliação mútua do trabalho dos pedagogos, algumas questões de sexo e outras são discutidas em reunião pedagógica (PISTRAK, 2009, p. 262-263).

Para Pistrak (2009), essas reuniões não deveriam ser muito frequentes e suas conclusões e decisões repassadas para as instâncias coletivas, com a participação dos estudantes. Buscava-se na Escola Comuna, sempre que possível, priorizar a reunião (assembleia) geral como instância máxima decisória da escola.

Decidir e agir de forma autônoma sobre questões reais estava intimamente ligado com o objetivo de formar lutadores e construtores de uma ordem social em construção. O vínculo da auto-organização com o trabalho socialmente útil era fundamental, pois, dessa forma, não se ensaiava ou brincava-se de decidir, mas se decidia sobre questões reais, com consequências e responsabilidades concretas.

Essa escola priorizava o desenvolvimento de espaços coletivos, com intenção de desenvolver a solidariedade e outros valores. Isso não significa a supressão do indivíduo e de seus interesses individuais, mas sim, o reconhecimento desses em relação as suas atribuições frente ao coletivo.

Ao refletir sobre o Plano Dalton, técnica da Escola Nova que estava sendo utilizada com pouca criticidade nas escolas russas, Pistrak (2005 p.161) faz indicações sobre a relação entre indivíduo e coletividade, destacando que o Plano estimulava: “[...] o egocentrismo do ensino, não sua individualização (isso é uma necessidade e um bem), mas exatamente seu egocentrismo”. Pois nesse, “[...] *Cada aluno responde por si e pelo seu trabalho*” ( *grifos do autor*).

A atualidade e auto-organização precisavam estar conectados ao trabalho e só se tornam potencialmente educativos nessa ligação. Dessa forma, é o **trabalho** o articulador da escola com a vida. Para os pioneiros, a escola ou desconsiderava a intencionalidade formativa do trabalho ou o considerava de forma abstrata, separada das demais

práticas escolares, por vezes, era desenvolvido como uma disciplina isolada.

Nas escolas russas, mesmo após a publicação dos programas escolares pelo NarkomPros, a ligação da escola com o trabalho era desenvolvida de forma insuficiente. Era adotado como método, como uma melhor maneira de assimilar determinado conteúdo, ou seja, como meio para ilustrar o livro didático, perfazendo um caminho inverso da proposta da escola única do trabalho, partindo do livro para a vida. O trabalho e a vida na escola não poderiam ser uma mera ilustração e sim fruto de práticas concretas desenvolvidas pelos estudantes que não se preparavam para viver, mas já viviam uma verdadeira vida. Ou ainda, outros educadores mais entusiastas e desenvolviam práticas de trabalho de forma constante na escola, porém essas atividades eram realizadas com pouca reflexão sobre seu sentido educativo<sup>109</sup> (SHULGIN, 2013).

A escola deveria planejar e identificar os trabalhos potencialmente educativos por meio de uma pesquisa etnográfica, inventariando os aspectos da sociedade e da natureza da escola e seu entorno, ancorada no seguinte questionamento: “[...] quais são os problemas práticos que enfrenta esta aldeia, esta fazenda, e qual é o trabalho socialmente necessário que pode e deve assumir a escola” (SHULGIN, 2013, p.77). Derivam dessa as seguintes questões:

- 1) Qual é o lugar da região no sistema econômico geral do Concelho.
- 2) Quais são os trabalhos socialmente necessários ditados pela economia, pela vida etc. da região para o próximo ano.

---

<sup>109</sup> Shulgin (2013) exemplifica esta situação por meio de uma ação realizada por uma escola, que frente a um problema de uma grande poça em frente da escola, depois de alguns meses, resolve realizar um trabalho (abertura de valas) para o fechamento da poça. Frente a isso ele questiona o fato de ter se olhado só uma parte do problema, no caso, a estrada, também não se relacionou esse fato com a população local, a necessidade de reivindicação coletiva da escola e da comunidade para cobrança junto a órgãos competentes. Em contraponto cita o seguinte exemplo: “As crianças sabem que na sua quadra falta uma dúzia de torneiras. Escreveram um protocolo. Foram para o Conselho. Insistiram para ser recebidos, ouvidos, insistiram para que as torneiras fossem entregues. Isso foi na última primavera e, no verão, o Conselho cumpriu sua promessa, as torneiras foram entregues. E os pioneiros marcham de lenços vermelhos e sabem que essa é a sua tarefa, que isso **eles** conseguiram, mas a obra é comum” (IDEM, p.119).

- 3) Que organizações tentam resolver estes problemas e qual é a participação que a escola pode ter.
- 4) Em que meses, com que grupos, com que tipo de trabalho assumem o trabalho para si e como vão executá-lo.
- 5) Como é que este trabalho poderá ser coordenado com outras organizações e com o programa de trabalho da escola.
- 6) Que novas forças a escola pode atrair para este trabalho e como (IDEM, p. 80).

Essa relação real com o trabalho era desenvolvida desde os primeiros anos escolares, porém com respeito às particularidades e limitações físicas de cada idade. Dessa forma, “[...] o caminho da compreensão do mundo pelas crianças segue do concreto para o mais geral, do simples para o complexo. É necessário estabelecer passagens gradativas nesse caminho em correspondência com a idade das crianças” (PISTRAK, 2009, p.178-179).

Pistrak (2009) toma como ponto de partida o trabalho enquanto autosserviço (trabalhos de limpeza e sobrevivência), e gradativamente ganha complexidade até chegar ao trabalho complexo da fábrica, central para a industrialização da Rússia no período e, que “deve tornar-se o centro das atenções da escola” (IDEM, p. 243). Outros tipos de trabalhos existentes eram as oficinas realizadas na agricultura e na administração. O autor indica ainda que o autosserviço se fez bastante presente nas escolas, no entanto, isso se concretizou mais pela pobreza e falta de estrutura das escolas do que pelo potencial pedagógico e formativo desse tipo de trabalho. Seu excesso tornou-o pouco educativo.

Do autosserviço à fábrica e à diversidade de tarefas, o uso de materiais e técnicas em cada trabalho eram pressupostos para que todos os estudantes tivessem acesso ao maior número de situações e, conseqüentemente, aprendizados. No entanto, relata Pistrak (2009), com o tempo as jovens preferiam permanecer mais tempo em uma só função na fábrica, pois se tornavam mais hábeis e produtivas.

Esse trabalho potencialmente educativo foi denominado de *trabalho socialmente necessário* por Shulgin (2013), que consiste no trabalho para além da escola, condição segundo a qual, a vida das pessoas da comunidade estaria comprometida. Ele busca articular teoria e prática com vistas à superação da cisão entre trabalho manual e intelectual.



É por isso que eu acho que o termo ‘trabalho socialmente necessário’ precisa ser decifrado assim: por trabalho social vamos entender o trabalho de organização da escola ou do destacamento dos pioneiros, orientado à melhoria da economia e da vida, para elevar o nível cultural do meio, trabalho que dá determinados resultados positivos (se quiserem, resultados produtivos), isto em primeiro lugar; em segundo lugar, é o trabalho pedagogicamente valioso; e em terceiro, o que está incluído no segundo ponto, mas no qual insistem os camaradas e que realmente é necessário enfatizar: é aquele trabalho que está em conformidade com as forças dos adolescentes e com as particularidades da sua idade (SHULGIN, 2013, p. 90).

Shulgin (2013) apresenta alguns exemplos de trabalho necessário. Para ele, no geral, as escolas conseguiam desenvolver mais o trabalho cultural-educativo como, por exemplo, na realização de espetáculos (teatro, dança) e festas, na organização da biblioteca da comunidade, na contribuição na eliminação do analfabetismo. Porém indica outros trabalhos socialmente necessários que abarcam outras dimensões, tais como: plantar árvores, isolar galpões, cultivar o campo, lutar contra as pragas. A questão da higiene: campanha contra malária, por exemplo, a distribuição e a escrita de cartas para a comunidade, jornais, atuação na rádio.

Destacamos de Shulgin (2013) duas considerações sobre a relação da escola com o trabalho. A primeira é que essa relação não elimina métodos específicos e, conseqüentemente, o ensino dos conteúdos e a apropriação de técnicas, pelo contrário, o trabalho socialmente necessário potencializa a necessidade dos métodos específicos, por exemplo, na escrita de cartas para os moradores da comunidade os estudantes sentem a necessidade da apropriação da escrita. Outra ponderação refere-se a não superestimação do papel da escola no trabalho socialmente necessário, ou seja, ela não o espaço exclusivo da realização desse tipo de trabalho. Dessa forma, alertava para o estabelecimento de vínculos com outras instituições e agentes educativos (como exemplo o médico e o agrônomo da comunidade) na intenção de se somar ao trabalho, para não se equivocar e/ou assumir um fardo pesado e não educativo para a escola.

Shulgin (2013), em suas formulações, propõe um sistema politécnico que agrega todos os níveis de ensino desde os anos iniciais até o ensino superior, o que denominou de politecnismo. Freitas (2013) considera uma contribuição significativa já que estamos mais acostumados a relacionar politecnia com Ensino Médio e trabalho produtivo.

Agora pela primeira vez, podemos, devemos começar a educar as crianças com base no trabalho agrícola e fabril, “familiarizando –as com os princípios científicos gerais de todos os processos de produção e, ao mesmo tempo, dando às crianças e aos adolescentes as habilidades práticas para lidar com as ferramentas básicas de todas as indústrias” (Resolução do I Congresso da I Primeira Internacional). Está é uma escola política. Ela ensina com a experiência, no processo de trabalho, em ligação com ela (SHULGIN, 2013, p.178).

Pistrak (2009) e Shulgin (2013) divergem quanto a maneira de desenvolver a escola politécnica nas condições da União Soviética. Em Shulgin (2013) há uma maior convicção de que as condições para o desenvolvimento do politecnismo estavam dadas no período de transição em que a escola soviética estava imersa. Ele questiona em sua obra: “Rumo ao politecnismo” as limitações de Pistrak.

A relação entre trabalho e escola não esteve isenta das inúmeras tensões e polêmicas a respeito do trabalho em uma sociedade de transição, no caso em questão, precisa ser articulada aos dilemas da Rússia no período, na sua necessidade de desenvolver as forças produtivas<sup>110</sup>. Devido à opção pela industrialização, perduraram relações de alienação e exploração do trabalho e do assalariamento, após a revolução na Rússia. A centralização do poder do Estado expressou também os limites impostos no âmbito da economia e da política para garantir o socialismo num único país, e esse sem as condições fundantes para sua constituição. Tal situação repercute no âmbito da educação, principalmente quando a relação da escola com o trabalho se limita, por vezes, à satisfação das necessidades básicas de existência da escola e

---

<sup>110</sup> Destacamos que a questão do trabalho é bastante polêmica no interior do marxismo, existindo diferentes análises e posições antagônicas no entendimento de como ele se alterou ou não nos regimes socialistas.

não envolve relações pedagógicas potencializadas pelo vínculo com o trabalho de novo tipo, fundado no controle consciente e coletivo da produção da vida. Em outras palavras, respaldado pela busca da superação da união do trabalho manual e intelectual, pelo domínio do produto e do processo de trabalho, pelas relações horizontalizadas entre os produtores, características centrais de uma sociedade emancipada, ou na denominação marxiana, uma “sociedade de livres produtores associados”, na qual o reino da necessidade se reduz frente ao reino da liberdade.

Verificamos, também, que o programa educativo das escolas russas, em geral, buscou trabalhar com as questões imediatas e necessárias à existência das escolas, reduzindo a potencialidade educativa do trabalho. Desta forma, não foi somente um problema da falta de entendimento dos professores sobre a proposta de unir trabalho e ensino, mas possivelmente o limite dessa relação encontrava-se fundamentalmente nas restritas relações de trabalho de novo tipo, de formas criativas e conscientes de produção da existência, na direção da auto-emancipação dos produtores, presentes na Rússia no período.

Outra questão importante do programa escolar soviético diz respeito aos **conteúdos escolares e as bases da ciência e da arte**, componentes do currículo na escola russa. Pistrak (2005) sinaliza que imediatamente após a revolução não foram formulados programas oficiais para as escolas, apenas diretrizes gerais, tais como as deliberações do NarKomPros sobre os “Princípios da escola única do Trabalho” (1918). Nesse momento, acreditava-se que um programa único enfraqueceria o pensamento pedagógico e estaria vinculado a uma postura da educação czarista. No entanto, a falta de um programa de caráter orientador dificultava a criação da nova escola. Muitos professores se viram perdidos e remetiam-se aos antigos programas. Nesse contexto, o Comissariado de Educação empreendeu esforços na sua construção. A primeira sistematização desse programa, publicada em 1923, foi: “A educação na república dos soviets – Programas Oficiais”. Eram indicações do Programa Escolar ou Plano de Estudos para as escolas soviéticas, porém esse deveria ser revisto e reelaborado a partir da análise das condições de cada escola e seu entorno, no que diz respeito ao trabalho, aos aspectos físicos e naturais, às formas organizativas, enfim à vida real, nas quais se ligariam os conteúdos escolares. A proposta de alteração dos programas escolares com base nas realidades escolares e no trabalho não teve a intenção de desprezar e/ou negligenciar os conteúdos escolares, mas submetê-los à realidade atual.

O articulador do Plano de Estudos é o complexo - “[...] conjunto de fenômenos concretos, tomados da realidade e agrupados em torno duma ideia ou tema central definido” (PROGRAMAS OFICIAIS, p. 26). Ele não é tão somente um método, nem um tema, por não ser determinado por condições fortuitas.

Podemos afirmar a partir das formulações de Pistrak (2005; 2009) que, em síntese, o complexo de estudo é uma parte determinada da realidade concreta, capaz de dar unidade e articular o plano de estudo da escola, visando compreender a realidade em suas múltiplas determinações e relações, pelo estudo e pela realização do trabalho, articulado aos conhecimentos escolares e à auto-organização. Assim sendo, não consiste em um meio ilustrativo para desenvolver os conteúdos escolares, mas sim uma forma de garantir uma inserção na realidade o complexo propõe compreendê-la vivenciando-a, considerando suas contradições, bem como, vir a ser gerador de ações. Nas palavras do autor

O sistema dos complexos perderá metade do seu valor, se o estudo não é encadeado: 1) ao trabalho real das crianças; 2) à auto-organização das crianças (autonomia, organização de pioneiros e da juventude), na atividade social prática interna e externa à escola.

[...] Adotando os complexos devemos liquidar os complexos “sentados”, os complexos estéreis que os alunos só fazem estudar, devemos passar, gradualmente, mas sem falta, para os complexos geradores de ação (PISTRAK, 2005, p. 154).

Na vida os fenômenos não se encontram cindidos, separados por disciplinas e sim se apresentam em suas múltiplas determinações. Nos programas oficiais (1935) sugere-se a organização dos complexos por ano e por trimestre, sendo que cada ano comporta um conjunto de complexos. Cada complexo possui um momento de inicialização (introdução geral), depois o trabalho de cada especialidade (disciplina ou conjunto de disciplinas) e para finalizar uma síntese dos elementos vivenciados em cada complexo (por meio de excursões, festas, relatórios). Nesse material, os complexos estão estruturados a partir dos nexos e relações entre três dimensões da realidade, em seus aspectos teóricos e formativos: a natureza, o trabalho e a sociedade. Na exposição, os descritores dos complexos repetem-se nos diversos anos, demarcados pelos trabalhos condizentes com as estações do ano, em

grande parte. No entanto, as dimensões abordadas (de natureza, do trabalho e de sociedade) são distintas.

Convém assinalar que esse programa não pretendia limitar-se ao estudo do local, mas o local deveria ser compreendido mais profundamente e em suas relações. A pesquisa também ocupou um lugar de destaque, pois visava “[...] desenvolver a atividade e a independência dos alunos no estudo de todo esse material concreto, fornecido pela própria vida (PISTRAK, 2005, p. 112).

Sobre a seleção dos complexos, Pistrak (2005) aponta que ele não pode ser definido tendo por base os interesses das crianças por puro acaso, a seleção se dava no plano social, ao destacar o que há de mais significativo na realidade atual da época.

A relação das disciplinas (Matemática, Física, Ciências Naturais, História e Ciências Sociais, Ciências Econômicas, Literatura, Artes Plásticas) compõe a segunda parte do livro “A Escola – Comuna” (PISTRAK, 2009). Nela vários professores relatam seu trabalho com os complexos, demonstrando como cada especialidade se articulava aos elementos e problemas da vida, por meio do trabalho. A fábrica tornou-se o centro do trabalho, em maior profundidade analítica nos últimos anos da escolarização, sendo que essa “[...] interessa não apenas como lugar onde se trabalha, mas como fenômeno principal da atualidade, onde os trabalhadores são vistos em seu ambiente cotidiano” (PISTRAK, 2009, p. 238). Familiarização, trabalho autônomo e síntese perfaziam os momentos dos estudantes na fábrica. Inicialmente realizava-se a familiarização com todas as seções e aspectos da fábrica, o que incluía os trabalhadores que nela atuavam e a produção desenvolvida. Posteriormente, os estudantes aprendiam a manusear as máquinas, vivenciando-as. Esses momentos se articulavam com o trabalho das especialidades (disciplinas), buscavam-se também as formulações de sínteses, por meio das análises das questões obtidas no local. Dessa forma, cada disciplina dava sua contribuição para a vivência e compreensão do complexo<sup>111</sup>.

---

<sup>111</sup> Em relação a contribuição das diversas disciplinas, sintetizamos de Pistrak (2009) que a Física ajudou a compreender o funcionamento das máquinas a partir de suas leis (atrito, energia, potência). A História desenvolveu um trabalho sobre a história da fábrica, em relação com a URSS e com os trabalhadores, realizando análise de documentos, entrevistas, entre outros. As Ciências Naturais se ocupou dos estudos do corpo humano, do trabalhador da fábrica, sua constituição (anatomia, fisiologia humana, higiene e saúde). As artes plásticas realizaram seus trabalhos artísticos na observação dos

O trabalho na fábrica compreendia duas a três horas diárias, quatro vezes por semana, inicialmente. Concomitante a ele os estudantes desenvolviam estudos nos gabinetes, círculos, em alguns momentos, nesses estudos eram trabalhados outros conteúdos não vinculados imediatamente ao complexo, tais como a astronomia (PISTRAK, 2009).

Convém assinalar que devido às condições materiais da Rússia no período e o tempo necessário para consolidação de uma proposta dessa envergadura, pouco se concretizou nas escolas russas no geral, o avanço aparecia mais pontualmente em certas escolas.

Nessa direção, Pistrak (*apud* FREITAS, 2009) realizou críticas severas ao desenvolvimento dos complexos de estudo, dizendo que em muitos locais ele significou a diluição das disciplinas e, logo, o rebaixamento do conteúdo e da especificidade da escola, chegando a indagar se de fato essa seria a melhor proposta para as escolas num contexto como aquele.

Marcadamente construído com o pano de fundo do materialismo histórico-dialético, a escola dirigida por Pistrak não é desdisciplinarizada. Nela há espaços para cada uma das disciplinas escolares clássicas, como atesta a parte final do livro da Escola – Comuna do NarKomPros (...). Entretanto, na prática da escola soviética, estas ideias sofreram grandes mutações. (FREITAS, 2009, p.38).

Tragtenberg (1981) e Freitas (2009) consideram que a riqueza maior das experiências educativas na Rússia encontra-se nos anos seguidos da Revolução de Outubro até 1931, ano em que foi aprovada a 1º Reforma Educacional na União Soviética, pós Revolução de Outubro. Essa reforma se efetivou na tentativa da consolidação do socialismo em um só país, afastando-se, em nossa compreensão, da construção do socialismo, na concepção do marxismo. No entanto, essa questão não invalida a contribuição da experiência educacional socialista para refletir sobre a Pedagogia Socialista em nossos dias (FREITAS, 2009).

### 3.3 AS DIMENSÕES CENTRAIS DA PEDAGOGIA SOCIALISTA

Nosso objetivo é destacar e sintetizar as dimensões apreendidas das experiências analisadas na intenção de refletir sobre a Pedagogia

---

trabalhadores da fábrica. Enfim, todas as disciplinas buscaram ligar-se a esta porção pulsante da realidade russa para melhor compreendê-la.

Socialista, dialogando com as formulações de Marx e Engels sobre a educação, bem como alguns estudiosos da educação marxista, em especial Manacorda (2010). As dimensões apreendidas são: radicalização do público; formação *omnilateral*; trabalho; atualidade e as lutas da classe trabalhadora; conhecimento; auto-organização dos educandos e a formação de coletivos.

### **a) Radicalização do público**

Podemos extrair das experiências estudadas que elas objetivavam democratizar o acesso à educação, não só na escola, mas também nos museus, nas bibliotecas, entre outros ambientes educativos. Elas ampliaram de forma significativa o acesso à escola de crianças, jovens e adultos, inferindo na diminuição do analfabetismo. Em especial, as mulheres das classes oprimidas conquistaram o direito de acessar a escolarização formal, num ensino misto até então pouco realizado. Tornando-se essa escolarização obrigatória, em seus níveis elementares. Outra característica diz respeito ao tensionamento na intenção de diminuir a influência da Igreja nos espaços públicos, em particular nas escolas. Dessa forma, esses ensaios colocaram no horizonte uma possível gestão popular e coletiva de todos os meios de vida e, conseqüentemente, a gratuidade de todos os serviços públicos, dentre eles o ensino.

Em Lenin (1977 & 2011) a preocupação com a elevação cultural dos trabalhadores, logo, a luta contra o analfabetismo e a ignorância mostra-se como condição para avançar na consciência de classe. A constituição da cultura proletária, em oposição a outras correntes do pensamento na Rússia no período, era fruto da apropriação da cultura produzida historicamente pela humanidade e não algo espontâneo dos trabalhadores. Para o autor era necessário utilizar os diferentes instrumentos para contribuir na formação dos trabalhadores como, por exemplo, facilitar e sensibilizá-los a frequentar as bibliotecas.

O Estado, na ditadura do proletariado, coloca-se na direção dessa democratização da escola e de outros espaços educativos, no período de transição o Estado tem por objetivo a expropriação das classes possuidoras, logo, a socialização dos bens aos trabalhadores, dentre eles se encontram os bens culturais e o acesso ao conhecimento. Nas experiências analisadas, houve a expedição de diversas normas e decretos para facilitar, o que Marx *apud* Marx e Engels (2011) chamou de emancipação intelectual do povo. Em relação à escola incidiu sobre o fim do pagamento de taxas e dos materiais utilizados no trabalho escolar (livros, mapas). As primeiras deliberações da Escola Única do Trabalho

realizada pelo NarkomPros *apud* Freitas (2012a) demarcam a necessidade de estabelecer um percurso acessível a todos, desde o jardim de infância à universidade.

Os processos revolucionários aceleram a efetivação das consignas liberais mais democráticas para a educação escolar: pública, laica, gratuita e universal. Ao mesmo tempo, revelam a incapacidade delas se realizarem numa sociedade de classes. Assinalamos novamente, que essas experiências se realizaram num contexto em que a escola e os sistemas nacionais de educação, estavam em processo inicial de constituição. A escola, no período era acessível a poucos trabalhadores, como vimos no decorrer desse capítulo, no caso mais sintomático da Rússia em que o analfabetismo assolava mais de 70% da população, em 1917.

### **b) Formação *omnilateral***

O conceito de formação *omnilateral* formulado por Marx corresponde a uma formação mais rica, envolvendo diferentes aspectos e dimensões humanas, cindidas pelas relações capitalistas de produção. A conhecida citação do autor, presente no texto *Instruções aos delegados*, escritas por Marx, em 1866, para o 1º Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, sintetiza algumas dimensões centrais da educação.

Por educação entendemos três coisas:

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de carácter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX & ENGELS, 2011, p.85).

Para Manacorda (2010), a combinação do ensino intelectual com o ensino tecnológico e corporal está na base da concepção marxiana e da Pedagogia Socialista, na direção de uma formação *omnilateral* voltada para o desenvolvimento do ser humano em suas diversas dimensões: cognitiva, técnica- profissional, estética, política, afetiva, corporal e moral.



A onilateralidade pressupõe a recuperação da integralidade humana, em oposição à formação unilateral, direcionada tão somente para responder às exigências da necessidade de reprodução da existência do trabalhador e ao mesmo tempo, fundamentalmente, produzir mais valor ao capitalista.

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2010, p.96).

Nas experiências analisadas, evidenciam-se germes da formação onilateral, na direção da formação dos educandos em sua integralidade e essa relação se realizava potencialmente com a ligação da escola com o trabalho e a auto-organização, que são centrais para compreender a amplitude proposta pela Pedagogia Socialista.

Convém registrar que as experiências estudadas, neste capítulo, não superaram na integralidade as relações sociais capitalistas, por conta disso, ao buscar desenvolver essas dimensões se defrontavam com o limite das condições materiais, numa sociedade em transição. No processo de formação onilateral, observamos a preocupação em tornar acessível à cultura e as artes aos trabalhadores, por meio da realização de festas, teatros, colocando a escola como um centro cultural irradiador do acesso dessas práticas culturais a toda a comunidade. A esse respeito, a experiência russa, Shulgin (2013) destaca o trabalho cultural-educativo como o trabalho socialmente necessário realizado com maior frequência pelas escolas. As disciplinas Literatura e Artes Plásticas presentes nas escolas experimentais enfatizavam também essa dimensão.

Outra dimensão referente à formação diz respeito ao desenvolvimento de hábitos e valores socialistas. Essa questão se apresenta como intencionalidade educativa, podendo ser observada em uma das circulares emitidas pela Comuna de Paris, relativa à educação “[...] inspirar-lhe o amor à justiça, ensinar-lhe que deve se instruir tendo em vista o interesse de todos: eis os princípios morais em que doravante repousará a educação comunal” (LISSAGARAY, 1991). A formação moral e ética perpassou as reflexões de Lenin (1977), destacamos desse

autor, a preocupação de demonstrar que essa formação não se produz no campo das ideias, mas na base material concreta. Ele considerava perdurarem na Rússia, mesmo após a revolução, muitos valores do antigo opressor como, por exemplo, a existência da exploração do trabalho alheio, as especulações do excedente da produção agrícola, expressões dos limites da consciência social na Rússia do período. Destacava, também, a necessidade de construir a base material necessária para formação da consciência socialista, a qual exige, dialeticamente, a consciência de classe

### **c) Trabalho**

O trabalho possui centralidade nas propostas educativas das experiências analisadas, em especial no caso russo. A escola foi denominada de Escola Única do Trabalho e nessa buscou-se, não sem limites, combinar o trabalho com o ensino. Essa combinação está presente em Marx em suas referências sobre a educação e a escola. Em seu sentido ontológico, relativo à produção da existência humana, o trabalho segundo Marx (2006, p. 65) “[...] é indispensável à vida do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade; é necessidade eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana”. O trabalho é condição para a satisfação material dos seres humanos, rompe com a naturalidade das ações humanas, presente nas atividades instintivas dos animais. Ou seja, é ele que diferencia o homem dos animais, portanto, o humaniza. No entanto, o trabalho possui diferentes formas históricas, relativas ao modo de produção social correspondente: escravista, feudal, capitalista. Assim, a produção da existência humana se materializa sobre determinadas relações históricas. A respeito do trabalho nas relações capitalistas, Marx (2006) sublinha seu caráter contraditório de ser ao mesmo tempo, trabalho concreto, voltado à produção de um valor de uso e, trabalho abstrato, voltado a reproduzir incessantemente mais valor.

Todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico, e, nessa qualidade de trabalho igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores-de-uso (IDEM, p. 68).

Com o advento da propriedade privada, se estabelece a divisão social do trabalho, fornecendo condições para a subsunção do trabalho ao capital, assim sendo, nessas relações o trabalho concreto encontra-se subsumido ao trabalho abstrato, logo, à produção de valor. Esse trabalho assalariado e, alienado, provoca um estranhamento do ser humano em relação ao processo e ao produto do seu trabalho e de seu próprio ser, por conta da apropriação privada da riqueza pela classe dominante. Essas características do trabalho, sob a forma social capital, provocam a cisão entre trabalho manual e intelectual, entre concepção e execução, entre teoria e prática.

A natureza contraditória do trabalho nas relações capitalistas, de ser ao mesmo tempo trabalho concreto e trabalho abstrato, comporta em si possibilidades do ser humano superar sua condição unilateral, aprisionada pelas relações de exploração, visando realizar-se como uma atividade humana criadora, permitindo o desenvolvimento integral, onilateral do ser humano. No entanto, nas relações sociais capitalistas, essa condição se coloca tão somente como possibilidade, pois sua plena realização está condicionada a superação da subsunção do trabalho ao capital e, conseqüentemente, da livre associação dos produtores numa sociedade de novo tipo, na qual as classes, o Estado e o trabalho assalariado e alienado não mais existam.

A Comuna de Paris e a Revolução Russa iniciaram um processo nessa direção, porém muito elementar, devido às condições de isolamento em que estavam colocadas, pelo baixo grau de desenvolvimento das forças produtivas, condições necessárias para essa superação. Porém mesmo nessas condições, buscou-se articular o trabalho na direção da Pedagogia Socialista, para a qual ele é considerado o elo entre saber e fazer, entre trabalho intelectual e manual, entre teoria e prática, cisões características do trabalho alienado sob a forma capital. Para realização desse intento, buscaram estabelecer vínculos com o trabalho socialmente útil ou socialmente necessário com as práticas concretas, necessárias e importantes para a comunidade no entorno das escolas, nas quais os estudantes deveriam dominar, não só o resultado, mas atuar sobre o processo de trabalho, participando de seu planejamento e organização.

Pistrak (2005; 2009) e Shulgin (2013) destacaram em suas análises preocupações com o desenvolvimento dessa relação nas escolas russas, nas quais, por vezes, o trabalho era utilizado como método de ilustração dos conhecimentos escolares. Ou, ao tentar realizar práticas de trabalho, as escolas limitaram-se ao autosserviço e/ou consistiam em trabalhos sem uma intencionalidade educativa precisa.

A relação com o trabalho produtivo na escola deveria acontecer desde os níveis mais elementares de ensino, porém considerando a idade dos educandos e diversificando os materiais e as técnicas em diferentes trabalhos produtivos. Ao tratar do trabalho na fábrica, Pistrak (2009) conta que após o primeiro contato com as diversas dimensões da produção, os estudantes preferiam se especializar em um ramo da fábrica, pois se tornava mais produtivos, questão essa que precisa ser problematizada no contexto das condições históricas da Rússia do período em estudado.

Na década de 1920 esteve em curso a NEP que introduzia certos princípios do mercado, na intenção de construir as bases da grande indústria da Rússia e permitia a comercialização pelos camponeses do excedente da sua produção. Frente ao isolamento e da não realização da revolução mundial e, em especial com o fracasso da realização do intento na Alemanha, a Rússia precisou desenvolver sua indústria de base, com o intuito de responder às necessidades da população, tornando-se autossuficiente. Para que isso ocorresse foi preciso a intervenção e centralização do Estado na produção, da introdução da especialização e outros princípios do taylorismo visando à produtividade. Em outras palavras, a existência de condições materiais restritas interpelou o desenvolvimento de novas formas de produção em grande escala.

A construção da Rússia desenvolvida requeria, segundo o chamamento de Lenin (2011) à juventude, pessoas instruídas, especialistas nas mais diversas áreas. A escola e as outras organizações da juventude deveriam estar conectadas a esse objetivo. Lenin destacou particularmente a relação da juventude com o programa de eletrificação da Rússia (1920).

Cabe assinalar que essa política efetivou a restauração da economia soviética, tornando-a, nas décadas subsequentes uma das maiores potências mundiais, no entanto, paulatinamente, por contradição, afastando a Rússia da sociedade dos livres produtores associados reclamada por Marx.

Esse recuo realizado no período na Rússia com vistas a construir o socialismo, reconhecido inicialmente como parte da estratégia para construir o socialismo num país pouco desenvolvido, anos depois se tornou a própria estratégia de concretizar o socialismo num só país, questões refletidas ao longo desse capítulo.

#### **d) Atualidade e as lutas da classe trabalhadora**

Outra dimensão destacada das experiências analisadas foi a categoria atualidade. Segundo Freitas (2003), a atualidade diz respeito a tudo o que tem possibilidade de crescer e desenvolver em determinado momento histórico. A realidade foi base para a organização de programas escolares das experiências estudadas, em especial a russa.

A atualidade na Comuna de Paris era o cerco de Paris pelas tropas de Thiers, a luta pela manutenção, pelos trabalhadores, do território conquistado e da gestão coletiva de todas as dimensões da vida, enfim, pela resistência da Comuna. Na educação escolar traduzia-se na luta contra o domínio da igreja sobre as escolas, pela reabertura das escolas fechadas. Na Rússia a atualidade abarcava a luta contra o imperialismo e a construção de uma nova sociedade, na manutenção do povo no poder e na expansão da revolução para outros países; na educação escolar dizia respeito à escolarização dos trabalhadores soviéticos ancoradas nas deliberações da Escola única do trabalho, colocando os estudantes como sujeitos ativos em sua formação. Em síntese, em ambas as experiências a atualidade abarcou a luta contra as velhas relações capitalistas e a construção de uma sociedade sem classes, livre do jugo do capital. A escola se conectava com essas lutas, condição para conectar-se com a vida real e suas contradições.

Nas propostas escolares estudadas pretendia-se que a escola ajudasse seus estudantes a compreenderem o caráter da luta na qual estavam imersos, e qual era o lugar deles nessa luta. Nas palavras de Pistrak (2009, p 121), “A escola deve esclarecer para ele pelo que e contra o que deve lutar, o que e como ele deve construir e criar”. Para Shulgín (2013), na atualidade se estuda a luta de classes, se esclarece as principais leis de desenvolvimento da sociedade humana, o trabalho e seu papel na constituição do ser humano. Ou ainda, revela a essência da luta de classes em cada momento histórico.

Para Lenin (2011) a formação comunista não se realizava pela incorporação escolástica da realidade, também não era suficiente repetir jargões sobre o comunismo. Era necessário aprender a ser comunista na luta contra a burguesia, condição esta que contribuía com a formação de lutadores e construtores desta nova sociedade.

Para articular o ensino com a atualidade, ligar-se a outras agências formativas e aos problemas reais da escola e seu entorno, era uma possibilidade de impulsionar a escola a sair de si mesma. Dentre as agências formativas, citamos a União da Juventude Comunista da Rússia (UJCR), a qual colocava os adolescentes e jovens em contato com outros jovens com problemas mais amplos, de caráter mundial.

Os autores Lenin (2011), Pistrak (2009) e Shulgin (2013) indicam diversos exemplos de ações com caráter formativo encharcadas de atualidade a serem desenvolvidas pelos adolescentes e jovens, ou em outras palavras, imersas nos problemas reais da Rússia no período, tais como: na formação política da juventude, na divulgação e esclarecimento da revolução para a população, na construção de hortas caseiras, na criação de centros de leitura, na participação em campanhas contra a fome e doenças, na realização de festas e espetáculos para a comunidade, entre outros.

Para Shulgin (2013), tomar a atualidade como fundamento do processo educativo proporcionou aos educandos questionarem a ideologia burguesa, por muito tempo estudada nas escolas sem questionamento. Nessa direção comenta que os antigos manuais repassam informações vazias, rapidamente esquecidas, como por exemplo: “Berlim está a 52° 30’ da latitude norte e 13°23’ de longitude leste de Greenwich em ambas as margens do Rio Spree” . Para o autor, os pioneiros já respondem diferente: “Berlim? Mas é essa cidade que mataram Liebknecht e Luxemburgo? (...) É a capital do país, em que se torna mais forte, cresce um poderoso partido, em que há centenas de milhares de pioneiros e muitos deles já estiveram conosco. Isso é Berlim. É dela que perguntam? (IDEM, 182).

As situações relatadas demonstram como a compreensão da atualidade exige conhecimentos, dentre eles o escolar, exige que a escola organize uma intervenção intencional sobre os problemas reais da escola e seu entorno, exige estudantes mais qualificados para compreendê-la e atuar na atualidade. Ou seja, a atualidade está intrinsicamente ligada com a apreensão do conhecimento, questão destacada como outra dimensão presente na Pedagogia Socialista.

### **e) Conhecimento**

Nas propostas escolares das experiências estudadas, a garantia de acesso aos conhecimentos era um pressuposto, no entanto, os conteúdos escolares não eram apreendidos de forma abstrata, ou somente por meio de ilustrações dos manuais e livros didáticos. Os conteúdos encontravam-se subordinados e articulados ao trabalho e a outras questões fundamentais do seu tempo histórico.

Para Lenin (2011), era condição para tornar-se comunista a apropriação dos conhecimentos e da ciência acumulados pela humanidade, porém isso não se realizava descolado das lutas e do trabalho. O gosto pelo saber, ciência e artes eram fundamentais nessa formação.

A preocupação pela socialização dos conhecimentos por parte da escola é expressiva na experiência soviética, como identificamos em três diferentes momentos. Na deliberação da escola única do trabalho, ao decidir ser a escola única e romper com a apropriação privada do conhecimento por uma classe. Na convocação (aqui também na Comuna de Paris) imediata de uma comissão para organizar a educação, em particular para reestruturar os conteúdos ensinados pela escola. E também pela defesa por Pistrak, segundo Freitas (2009, p. 38), de uma não “relativização ou diminuição da importância do conteúdo escolar, da aprendizagem das disciplinas escolares”. Essa preocupação com o conhecimento das disciplinas escolares, é atestado dentre outras formas pela segunda parte do livro *Escola- Comuna*, na qual são relatadas as experiências de cada disciplina (Matemática, Física, Ciências Naturais, História, Ciências Sociais, Ciências Econômicas, Literatura, Artes Plásticas) na relação com a vida e seu entorno (FREITAS, 2009).

Para Pistrak (2009) e Shulgin (2013), a atualidade articulada com o trabalho e a auto-organização eram os pilares da construção do Plano de Estudos (currículo escolar), organizado por meio dos Complexos de Estudos, os quais são, segundo Freitas (2010), uma categoria da didática socialista. Os referidos autores russos destacam a importância do conhecimento e de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos. Colocam em evidência o acesso aos conhecimentos como sendo uma das obrigações da escola, no entanto estes só ganham maior significado quando atrelados ao trabalho e auto-organização.

Para Pistrak (2009), tomar o complexo de estudos como eixo articulador do currículo não significava considerá-lo de forma restrita a uma técnica de ensino, nem tornar mais importante a maneira de ensinar do que o conteúdo do ensino. Também considerava problemático diluir as disciplinas escolares, fazendo com que essas perdessem suas especificidades e, conseqüentemente, seus conteúdos.

No entanto, Pistrak em 1934 em seu livro “Pedagogia”, realiza diversas críticas ao desenvolvimento dos Complexos nas escolas, em especial, no que tange ao esvaziamento dos conteúdos das escolas russas ao buscarem conectar-se com o trabalho. Nesta ocasião, muitas escolas ao desenvolverem o programa escolar fundamentado nos Complexos de Estudo não realizavam a contento a apropriação das bases das ciências. Tal constatação levou Pistrak a questionar a validade desta proposta, e também, posteriormente a concordar com os pressupostos da Reforma Educacional russa de 1931. Esta reforma buscou assegurar a escola como espaço privilegiado para atender a formação de quadros técnicos –

necessidade demandada pela industrialização do contexto russo, centrando o ensino na sala de aula (FREITAS, 2009). Tais afirmações estão presentes em Freitas (2009), o qual discorda desta avaliação negativa realizada por Pistrak a respeito dos Complexos, e considera terem sido as condições materiais precárias do contexto russo limitantes do desenvolvimento desta proposta, ou seja, para ele nestas condições a proposta não foi desenvolvida em sua plenitude, não podendo ainda ser descartada.

O limite presente na materialidade russa pode ter sido um dos motivos da pouca presença da proposta educativa dos pioneiros no debate da educação marxista, e/ou por ser esta proposta reconhecida, por vezes, como sinônimo da negação da escola, não contribuindo para construir a escola na atualidade, interpretação esta presente em Snyders, segundo Freitas (2009).

#### **f) Auto-organização e a formação de coletivos**

A subordinação e a passividade, característicos de relações hierarquizadas de poder, fundamentadas na democracia representativa foram, de certa maneira, questionadas pelas experiências analisadas, que se ancora em formas horizontais e participativas de condução da vida social e, portanto, estiveram presentes no processo educativo e escolar. No ensaio realizado pela Comuna de Paris, assinalamos a constituição de um poder popular, com a constituição de um corpo diretivo eleito por sufrágio universal, com mandatos revogáveis a qualquer momento, ou seja, formas flexíveis e permeáveis ao interesse popular. Essa dimensão também esteve presente nas experiências dos soviets, na Rússia, de forma mais pulsante nos meses antecedentes à revolução de Outubro.

No que diz respeito à escola, essas formas organizativas estiveram presentes na proposta da Escola do Trabalho, dessa forma, colocando-se de maneira intencional na formação das crianças e dos adolescentes, com o objetivo de formar construtores da sociedade em questão. Os educandos não eram, tão somente, preparados para serem construtores no futuro, mas eram respeitados na sua idade e convocados a construir a nova sociedade, por meio de instrumentos organizativos que envolviam as crianças e os jovens, tais como a união da juventude comunista e a organização dos pioneiros, bem como eram convocados a contribuir na condução do processo educativo e escolar.

Tais intenções se encontravam frente à necessidade de romper a hierarquia do poder na escola centrada na sala de aula, na qual o professor assumia a representação da autoridade e da opressão. Era



necessário criar novas formas participativas que incorporassem os educandos na condução da escola, tanto no seu interior, tais como comissões e comitês, assembleia escolar, como também a escola tentaria relacionar-se com as organizações políticas infantis e da juventude.

Para Shulgin (2013), a escola é uma relação, derivam dessa assertiva as dimensões formativas presentes nessa instituição, as quais extrapolam a aprendizagem de conhecimentos científicos. Assim, a forma escolar é educativa e em sua forma capitalista ensina cotidianamente aos estudantes a subordinarem-se e a submeterem-se às relações hierárquicas de poder. Essa condição, segundo Freitas (1995; 2010), tem por finalidade favorecer o processo de acumulação de riqueza pela classe capitalista, fazendo com que desde cedo as crianças aprendam e naturalizem as relações sociais capitalistas dominantes. Para consolidar esse objetivo, a avaliação escolar tem um lugar de destaque, materializada em práticas formais e informais, canaliza a formação para a passividade.

O questionamento da forma escolar não ocorreu sem tensão e resistência nas experiências estudadas. Muitos professores eram contrários à proposta da Escola única do trabalho e a boicotaram. No entanto, a participação dos professores nessa propositura era uma exigência na proposta dos Complexos de Estudo e seu planejamento e concretização demandavam sua reconstrução na escola, considerando as determinações da escola e seu entorno. O trabalho coletivo colocava-se como uma necessidade para o êxito da referida proposta, juntamente com o exercício da criatividade e criticidade das pessoas envolvidas, dentre as quais, os professores.

Nessas situações, a luta pela educação tornou-se parte da luta da classe trabalhadora, no entanto, em ambas, não identificamos a presença de organizações autônomas dos professores em educação. No caso soviético, por exemplo, a organização dos trabalhadores boicotaram as propostas gestadas no bojo da revolução, buscando conservar uma concepção elitista de educação.

Por fim, as dimensões sistematizadas como centrais, presentes nas experiências socialistas analisadas, comportam os fundamentos da Pedagogia Socialista, desde sua origem. Apesar de datados esses ensaios apresentam elementos importantes para pensar a educação no século XXI. Relacionar essas categorias com a análise das escolas do MST na atualidade, no confronto com a Pedagogia do Capital será o esforço empreendido nos próximos capítulos.



#### 4 AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES NA ATUALIDADE DO MST: AS ESCOLAS ITINERANTES NOS ACAMPAMENTOS DO PARANÁ E AS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DOS ASSENTAMENTOS DO CEARÁ

“Porque a minha mão infatigável  
 procura o interior e o avesso  
 da aparência  
 porque o tempo em que vivo  
 morre de ser ontem  
 e é urgente inventar  
 outra maneira de navegar  
 outro rumo outro pulsar  
 para dar esperança aos portos  
 que aguardam pensativos”

*(trecho do poema: Confidência de Mia Couto)*

As experiências escolares desenvolvidas em espaços de Reforma Agrária, especificamente nas Escolas Itinerantes localizadas em acampamentos no Paraná e nas Escolas de Ensino Médio nos assentamentos do Ceará, são o foco deste capítulo. Por meio delas desejamos explicitar e analisar a questão educacional no MST e sua relação com a estratégia política desse Movimento, problemática perseguida ao longo desta tese.

A escolha das referidas experiências não foi fortuita, ocorreu por terem uma identidade em comum – as nove Escolas Itinerantes têm um único Projeto Político Pedagógico (PPP) e as quatro escolas de Ensino Médio dispõem de propostas pedagógicas semelhantes. Ambas têm caráter estadual e abrangem os anos finais da Educação Básica e, principalmente, por elas estabelecerem um vínculo com a luta dos trabalhadores e almejem alterar a forma e o conteúdo das escolas, construindo propostas pedagógicas avançadas e em sintonia com as reflexões e nacionais e com a estratégia do MST.

Este capítulo encontra-se estruturado em dois momentos: a) As Escolas Itinerantes nos acampamentos do MST no Paraná e b) as Escolas de Ensino Médio nos assentamentos do Ceará. Nestes dois momentos, analisamos o contexto no qual se inserem as experiências escolares estudadas e apresentamos, em linhas gerais, as propostas pedagógicas dessas escolas a respeito das quais tecemos considerações.

#### 4.1 AS ESCOLAS ITINERANTES NOS ACAMPAMENTOS DO MST NO PARANÁ

As Escolas Itinerantes são escolas localizadas em acampamentos do MST, dessa maneira, estabelecem vínculo direto com as lutas dos trabalhadores, tornando-as, espaços educativos singulares. Destarte, ao articular o ensino com as lutas do MST, com a forma organizativa dos acampamentos, a escola torna-se viva e com maiores possibilidades de contribuir para a formação humana na direção da emancipação dos sujeitos que delas fazem parte. A luta, expressa pela ousadia da ocupação, provoca a construção de relações humanas mais solidárias, além de provocar a constituição de espaços educativos permeados por esses valores.

As Escolas Itinerantes nasceram por conta da necessidade de garantir a escolarização das crianças presentes nos acampamentos, espaços de luta pela efetivação da Reforma Agrária.

Denominam-se itinerantes porque acompanham a luta pela Reforma Agrária, assegurando a escolarização dos trabalhadores do campo. Desta forma, a escola itinerante, em seus objetivos gerais, não se diferencia das demais escolas do MST; o que se altera são as circunstâncias em que ela está inserida: em um acampamento, que, em geral, tende a ser um espaço no qual a luta de classes é mais evidente (BAHNIUK & CAMINI, 2012, p. 333).

Podemos assegurar que as Escolas Itinerantes têm sua origem nos primeiros acampamentos do MST na década de 1980. No entanto, nesse período, essas escolas não se chamavam Itinerantes, funcionavam como extensão de outras escolas e/ou se constituía de maneira informal, por meio do trabalho voluntário de professoras e/ou por pessoas com afinidade com crianças que viviam nos acampamentos<sup>112</sup>.

Porém, esta proposta vinha sendo construída desde as primeiras ocupações do MST na década

---

<sup>112</sup> Sobre a escola do MST, nesse período, ver: CALDART, Roseli & SCHWAAB, Bernadete. Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. In: Dossiê MST – Escola: documentos e estudos de 1990-2001. São Paulo: Expressão Popular; 2005.

de 1980, nos acampamentos da Encruzilhada Natalino e da Fazenda Annoni, nos quais aconteceram as primeiras experiências escolares no MST. Neste período, eram denominadas de “escolas de acampamento”, e nelas já se colocava a necessidade de construir uma escola que contribuísse para a luta da classe trabalhadora (BAHNIUK & CAMINI, 2012, p. 333- 334).

O primeiro reconhecimento legal dessa proposição de escola aconteceu em 1996 no Estado do Rio Grande do Sul, por meio da pressão do MST nesse estado<sup>113</sup>. Anos depois outros estados aprovaram as Escolas Itinerantes: Paraná (2003), Santa Catarina (2004), Goiás (2005), Alagoas (2005) e Piauí (2008). No entanto, segundo Capitani e Rosa (2013), estavam em funcionamento as Escolas Itinerantes no Paraná e no Piauí, no ano de 2013<sup>114</sup>.

Em 2014, em consulta às coordenações do Setor de Educação do MST dos referidos estados, identificamos que essas escolas existiam, apenas, no Paraná e em Santa Catarina<sup>115</sup>. Nesse Estado, a partir da constituição do Acampamento Kide, no município de Abelardo Luz, em junho de 2014, com aproximadamente 500 famílias, se efetivou a necessidade da construção de uma Escola Itinerante para atender a uma média de 40 educandos divididos entre a Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental<sup>116</sup>. No Paraná, em 2014, existiam 12 Escolas Itinerantes distribuídas por diferentes regiões do Estado.

Abrimos um parêntese para contextualizar as lutas pela terra ocorridas no Paraná e de como o MST se constituiu nesse estado. A luta

---

<sup>113</sup> A respeito da legalização da Escola Itinerante no Rio Grande do Sul e sua proposta pedagógica, ver as seguintes referências: MST. Escola Itinerante uma prática pedagógica em acampamentos. N° 4. São Paulo: Fazendo Escola, 2001. CAMINI, Isabela. Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

<sup>114</sup> As escolas Itinerantes foram fechadas por determinação de um TAC – Termo de Ajuste de Conduta celebrado entre Ministério Público e Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, em BAHNIUK (2011), analisamos esse fechamento demonstrando a articulação desse com um processo de criminalização do MST, no referido Estado.

<sup>115</sup> No Piauí, em 2014, as escolas tornaram-se escolas de assentamento. Segundo informações obtidas por e-mail da coordenação do setor de educação desse estado, em outubro de 2014.

<sup>116</sup> Informações obtidas via e-mail, em outubro de 2014, da Coordenação do Setor de Educação do MST no estado de Santa Catarina.

pela terra no Paraná remonta a longa data, porém primamos por destacar as lutas ocorridas em meados do século XX, momento em que elas ganham novos contornos. Os conflitos se intensificam, nesse período, após a concessão de terras pelo Estado a empresas colonizadoras, terras ocupadas por posseiros, expropriando, dessa forma, um número considerável de trabalhadores. Nas décadas de 1940 e 1950, destacam-se as lutas na região Norte do Paraná, nos municípios de Jaguapitã e Porecatu, elas ficaram conhecidas como a “Guerilha de Porecatu”, contando com a organização do Partido Comunista Brasileiro (PCB); e, na região Sudoeste, nos municípios de Pato Branco, Francisco Beltrão, Capanema e Santo Antônio. Essas lutas foram duramente reprimidas, ocasionando a morte de muitos combatentes (MORISSAWA, 2001 & FABRINI *et. al.*, 2012).

Na década de 1970, o principal motivador das lutas em terras paranaenses foi a construção de usinas hidrelétricas. O caso mais emblemático foi a construção da Usina Itaipu Binacional. Nessa ocasião, os trabalhadores expropriados pelo alagamento de suas terras formaram o Movimento “Justiça e Paz” e tinham como principal pauta de reivindicação o pagamento de indenização justa às famílias que perderam, além de suas terras, um pouco da sua história de vida. Contavam, principalmente, com o auxílio da CPT em sua organização.

Essas lutas impulsionaram a criação, no ano de 1981, do Movimento dos Agricultores do Oeste do Paraná (MASTRO). Esse Movimento contribuiu para a multiplicação de outros movimentos de agricultores por diversas regiões do estado. Dois anos após sua formação, em 1983, foram criadas as seguintes organizações: Movimento dos Agricultores Sem Terra do Litoral (MASTEL), Movimento dos Agricultores Sem Terra do Centro Oeste (MASTRECO), Movimento dos Agricultores Sem Terra do Norte do Paraná (MASTEN) e o Movimento dos Agricultores Sem-Terra do Sudoeste do Paraná (MASTES) (FERREIRA, 1987; MORISSAWA, 2001 & FABRINI *et. al.*, 2012).

Em meados da década de 1980, esses movimentos unificaram-se constituindo o MST no Paraná, o qual atuou de forma decisiva para a criação e consolidação do Movimento em âmbito nacional. Nesse momento inicial, os diálogos ocorreram com os trabalhadores dos estados do Rio Grande do Sul (RS), Santa Catarina (SC), Mato Grosso do Sul (MS) e São Paulo (SP). Em 1984, na cidade de Cascavel- PR, foi realizado em 1984, o 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MORISSAWA, 2001 & FABRINI *et. al.*, 2012). Desde então, o MST é o responsável por grande parte das ocupações e lutas

pelas terras no Paraná, que tem se caracterizado pelo elevado número de ocupações envolvendo grande quantidade de pessoas<sup>117</sup>. Atualmente, em 2014, o MST, no Paraná, encontra-se organizado em todas as regiões do Estado – 320 assentamentos com, aproximadamente, 20 mil famílias assentadas e 60 acampamentos com um população média de 6 mil famílias acampadas<sup>118</sup>.

O Paraná, ao lado do Rio Grande do Sul, foram os estados pioneiros no processo de legalização da Escola Itinerante. No Paraná essa efetivação ocorreu por meio da autorização do Conselho Estadual de Educação, registrada no Parecer nº 1012/2003 e na Resolução nº 614/2004, como uma experiência pedagógica por dois anos, em 2005, teve sua autorização renovada pelo mesmo conselho. No entanto, anteriormente à legalização já havia experiências incipientes de escolas nos acampamentos do estado como, por exemplo, a Escola Itinerante Terra e Vida no acampamento construído na frente do Palácio Iguaçú, em junho de 1999, como forma de protesto à violência exercida pelo governo Jaime Lerner (1994-2002). Nesse período, algumas das escolas existentes nos acampamentos não tiveram suas aulas reconhecidas pelos municípios, essas situações impulsionaram a luta pela Escola Itinerante no Paraná (MST, 2008a).

No ano de 2003, antes da aprovação das Escolas Itinerantes, existiam três escolas: EI Antônio Tavares – Acampamento 2º Conquista, no município de Espigão Alto do Iguaçú; EI Paulo Freire – Acampamento 1º de maio, em General Carneiro – ambas funcionavam como extensões de escolas municipais; e a EI Chico Mendes – Acampamento José Abílio dos Santos, inaugurada em 30 de outubro de 2003, em ato solene organizado pelo MST, com vistas a pressionar a aprovação dessas escolas no estado. Nesse período existiam no Paraná, segundo dados do MST, aproximadamente, 13 mil famílias acampadas em 67 acampamentos e nesses locais havia muitas crianças fora da

---

<sup>117</sup> “A partir de 2005, as mobilizações no campo paranaense apresentaram maior diversidade social e política, dentre as quais se destacam a dos sem-terra, mulheres camponesas, pequenos agricultores, indígenas, ilhéus, pescadores, dentre outras. Os camponeses vinculados à Via Campesina e ao MST têm realizado um conjunto de ações recentes que são respondidas com violência pelos grandes proprietários de terra e setores do agronegócio.” (FABRINI *et al.*, 2012).

<sup>118</sup> Informações obtidas por email, em novembro de 2014, de membro do coletivo estadual de educação do MST no Paraná.

escola e/ou sendo transportadas de forma precária para as escolas localizadas nos municípios próximos ao acampamento (MST, 2008a).

Desde o início de 2003 iniciaram-se as negociações com o governador eleito, Roberto Requião (Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB), para a aprovação da Escola Itinerante, o qual se mostrou solícito à proposição do MST. A partir de então e por meio da Coordenação da Educação do Campo, constituída nesse mesmo ano no interior da Secretaria do Estado de Educação do Paraná (SEED), começaram-se a efetivarem-se os trâmites necessários para concretizar a Escola Itinerante<sup>119</sup>.

Nos anos seguintes, as escolas se multiplicaram pelos acampamentos do Paraná. Em 2005, existiam nove Escolas Itinerantes, com 104 turmas e, aproximadamente, 2.100 estudantes, expandindo-se pelo estado e garantindo a escolarização de crianças e jovens acampados (CORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2008). Destacava-se, nesse período, a existência de grandes acampamentos no Paraná, logo, de grandes escolas, tais como: E.I Chico Mendes – Acampamento José Abílio dos Santos – e E. I Olga Benário – Acampamento 10 de maio – localizados em Quedas do Iguaçu. Cada uma dessas escolas comportava mais de 500 educandos distribuídos da Educação Infantil ao Ensino Médio<sup>120</sup>.

Convém assinalar que nem todos os acampamentos possuem Escola Itinerante no Paraná. Elas são construídas a partir de uma necessidade das famílias acampadas em diálogo com os dirigentes do MST no estado e o Setor de Educação. Para sua implementação nos acampamentos é preciso considerar alguns critérios, que levam em conta desde a quantidade de crianças e de educadores, o acesso dos acampados às escolas da região como, também, a organicidade do acampamento.

---

<sup>119</sup> Em nossa dissertação (BAHNIUK, 2008) descrevemos com mais detalhes o processo de aprovação destas escolas e sua concretização nos primeiros anos de aprovação, registrando parte dos conflitos e dificuldades em compor parte da rede estadual de ensino.

<sup>120</sup> A desapropriação dessa área aconteceu em 2006. Porém, estas escolas permaneceram itinerantes até 2008, por conta da morosidade para regularização das mesmas. Segundo dados do Data Escola (2014) existem nesse assentamento 10 escolas: 7 municipais atendem da educação Infantil aos anos iniciais; e três Colégios Estaduais que levam o nome das antigas Escolas Itinerantes – abrangem os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>> Acesso em 10 de outubro de 2014.



Por estarem em espaços de litígio as escolas, nos acampamentos, precisam ser autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação e inseridas na rede estadual de ensino. Para isso, a alternativa encontrada pelo Movimento foi a de atrelar as Escolas Itinerantes a uma Escola Base, geralmente localizada em assentamentos do MST e com vínculo orgânico com os princípios da educação do Movimento. Essa escola gere as questões institucionais das Itinerantes, tais como: matrículas, a lotação professores, certificação dos educandos, recursos financeiros, entre outras questões de ordem administrativa e pedagógica.

No Paraná, o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, localizado no Assentamento Marcos Freire, no município de Rio Bonito do Iguaçu, cumpre a função de Escola Base. Desde o início da autorização legal destas escolas, até os dias atuais. Segundo a Coordenação da Educação do Campo (2008), com a ampliação do número de Escolas Itinerantes, totalizando 11 escolas no ano de 2007, SEED e MST compreenderam que havia a necessidade de estabelecimento de uma nova Escola Base, devido à significativa distância territorial entre as escolas e a dificuldade de comunicação entre a Escola Base e as Itinerantes. Por esse motivo, definiu-se o Colégio Estadual do Campo Centrão, localizado no Assentamento Pontal do Tigre, no município de Querência de Norte. Esse Colégio atuou como base de cinco das 11 Escolas Itinerantes existentes no momento até final do ano letivo de 2012. Desde então, todas as escolas estão ligadas somente ao Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak<sup>121</sup>. Essa escola é fruto de uma das maiores ocupações de terra do país, no ano de 1996, envolvendo a época 3.000 famílias, o que resultou na constituição de dois grandes assentamentos: Ireno Alves e Marcos Freire, com 1.512 famílias assentadas. Em 2013, nas dependências físicas dessa escola estudavam 438 educandos distribuídos entre os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e no Curso de Formação de Docentes.

Entre 2003 e 2014 existiam no Paraná 22 Escolas Itinerantes, dessas 10 não se encontram mais em funcionamento, por motivos diversos. Algumas se tornaram escolas de assentamento, outras sofreram

---

<sup>121</sup> O Colégio Iraci Salete Strozak possui um número significativo de livros e pesquisas que tratam de sua história e proposta pedagógica. Citamos algumas delas: HAMMEL, Ana Cristina; SILVA, Nilton José Costa; ANDRETTA, Ritamar (orgs). *Escola em movimento. A conquista dos assentamentos*. Curitiba: Progressiva, 2007. JANATA, Natacha Eugênia. “*Juventude que ousa lutar!*”: trabalho, educação e militância de jovens assentados do MST. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

despejos junto com os acampamentos ou foram incorporadas por outras Escolas Itinerantes. Abaixo um quadro dessas escolas, registrando o motivo do encerramento das mesmas.

**Quadro 1** – Escolas Itinerantes com atividades encerradas de 2003 a 2007

<b>Escola Itinerante</b>	<b>Acampamento/ Município</b>	<b>Data da Ocupação</b>	<b>Data do início da escola</b>	<b>Encerramento das atividades da escola</b>
1-Antonio Tavares	Acampamento 2°conquista/Espigã o Alto do Iguaçu	Anterior a 2003	Março de 2003	Em 2006, por conta de um despejo.
2- Chico Mendes	Acampamento José Abílio dos Santos/ Quedas do Iguaçu	10/05/1999	30/10/2003	Tornou-se escola de assentamento, a partir de 2007.
3- Olga Benário	Acampamento Dez de Maio/ Quedas do Iguaçu	10/05/1999	16/02/2014	Tornou-se escola de assentamento, a partir de 2007.
4- Ernesto Che Guevara	Acampamento Quilombo dos Palmares – Jardim Olinda Fazenda Videira Acampamento Oito de Março/ Guairaçá	1° Ocupação em 2003 2° ocupação 2007 3° ocupação 03/03/2008	2004	Em 2009, encerrou as atividades.
5-Anton Makarenko	Acampamento Companheira Roseli Nunes/ Amaporã	27/07/2005	Outubro de 2005	Em 2008, passou a ser escola de assentamento.
6- Terra Livre	Acampamento Terra Livre/ Santa Tereza do Oeste	14/03/2006	Março de 2003	Em 2008, por conta de um despejo.
7-Novos Caminhos do Campo	Acampamento 4 de setembro/ Céu Azul	04/07/2006	Fevereiro de 2007	Várias famílias foram assentadas e a escola encerrou suas atividades, em 2008.

8- Oziel Alves	Acampamento Casa Nova/ Cascavel	1999	2007	Encerrou suas atividades no final do ano de 2011 e foi incorporada à E.I Zumbi dos Palmares.
9- Construindo Novos Caminhos	Pré - assentamento Celso Furtado	10/05/1999		Em processo de construção do assentamento, a Escola Olga Benário dividiu-se em duas. Período de existência entre 1 a 2 dois anos <sup>122</sup> .
10-Anton Makarenko	Pré-Assentamento Companheira Roseli Nunes-Amaporã		2005	Encerrou suas atividades em 2008, as crianças foram estudar em comunidades próximas ao assentamento. <sup>123</sup>

Fonte: BAHNIUK (2008); SAPELLI (2013); MST (2014a), reelaborado pela autora (2014).

#### 4.1.1 Caracterização das Escolas Itinerantes

No ano de 2013, período de realização da nossa pesquisa de campo, existiam no Paraná nove Escolas Itinerantes. O número de famílias acampadas era de aproximadamente 5.000 mil famílias. Apresentamos a seguir um quadro com informações gerais das referidas escolas, organizado em ordem crescente de constituição das mesmas.

<sup>122</sup> Informações obtidas por email de um membro do Setor de Educação do Paraná, em outubro de 2014.

<sup>123</sup> Informações obtidas por email, em outubro de 2014, de uma educadora atuante na E.I Carlos Mariguella, no referido período.

**Quadro 2 – Escolas Itinerantes no Paraná em 2013**

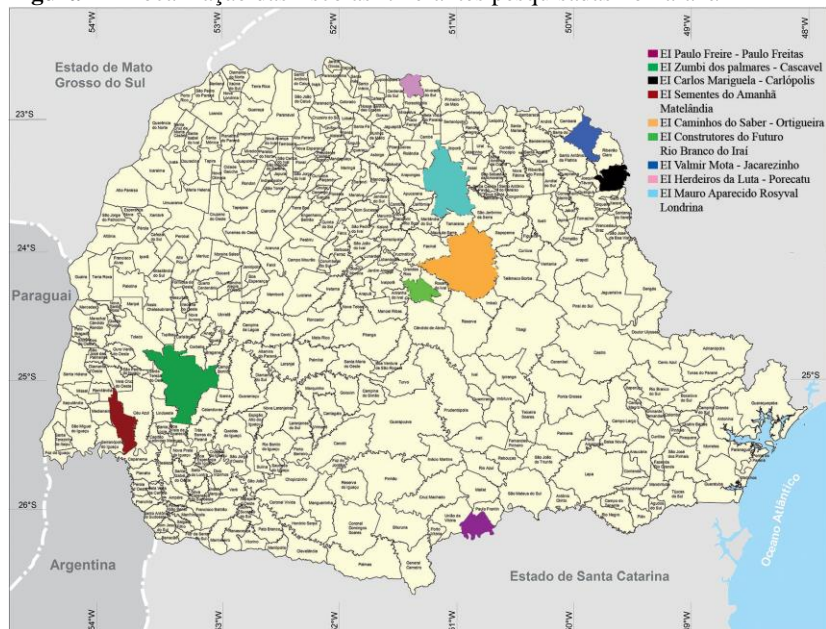
<b>Escola Itinerante</b>	<b>Acampamento-Município (situação atual)</b>	<b>Data da Ocupação</b>	<b>Data de início das atividades da Escola</b>	<b>Nº de família acampadas (2013)</b>	<b>Nº de educandos (2013)</b>
1-Escola Itinerante Paulo Freire	Acampamento Reduto de Caraguatá – Paula Freitas	2003 (1º ocupação – constituição do Acampamento 1º de maio em General Carneiro)	08/06/2003	35	12
2- Escola Itinerante Zumbi dos Palmares	Assentamento Valmir Motta de Oliveira – Cascavel	1999 – Acampamento Dorcelina Folador-Cascavel) 2004 – Acampamento 1º de agosto 2010 - parte da fazenda torna-se assentamento	10/10/2003	83 famílias assentadas 200 famílias acampadas	233
3- Escola Itinerante Carlos Mariguella	Acampamento Elias Gonçalves de Meura – Carlópolis	31 de julho de 2004 (1º ocupação) 10 de abril de 2012 (chegada de parte das Famílias em Carlópolis)	13/09/2004	55	12
4-Escola Itinerante Sementes do Amanhã	Acampamento Chico Mendes – Matelândia	31/07/2004	21/04/2005	89	53
5- Escola Itinerante Caminhos do Saber	Acampamento Maila Sabrina – Ortigueira	08/01/2003	Março de 2006	210	400

6- Escola Itinerante Construtores do Futuro	Assentamento Egídio Brunetto – Rio Branco do Ivaí	1º de setembro de 2007 – Acampamento 1º de setembro 2013 – desapropriação da área.	Março de 2008	188	103
7- Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira	Acampamento Valmir Motta de Oliveira – Jacarezinho	2007	20/09/2008	90	69
8- Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu	Herdeiros da Luta – Porecatu	01/11/2008	Março de 2009	200	71
9- Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol	Assentamento Eli Vive – Londrina	1º ocupação 1991 2º ocupação 28/02/2009	23/03/2009	501	355

Fonte: BAHNIUK (2008); SAPELLI (2013); MST (2014a), reelaborado pela autora (2014).

Na sequência apresentamos um mapa com a localização dos municípios em que estão situadas as nove Escolas Itinerantes existentes no ano de 2013. Em seguida, contextualizamos cada uma das escolas<sup>124</sup>.

<sup>124</sup> Em Sapelli (2013) encontra-se uma descrição destas escolas e dos acampamentos as quais pertencem. A pesquisadora coloca em relevo as condições estruturais das escolas e dos acampamentos e a forma de produção da existência em cada localidade.

**Figura 1** – Localização das Escolas Itinerantes pesquisadas no Paraná

Fonte: IPARDES (2012) e reelaborado pela autora (2014).

A **Escola Itinerante Paulo Freire**<sup>125</sup> está localizada, atualmente, em 2014, no Acampamento Reduto de Caraguatá, município de Paula Freitas, região sudeste do Paraná. Ela começou suas atividades em junho de 2003, anteriormente à aprovação legal do funcionamento dessas escolas nesse estado. Naquela ocasião, era uma extensão da Escola Municipal João de Paula, situada no Assentamento Rondon, no município de Bituruna. No início, a E.I Paulo Freire encontrava-se no Acampamento localizado à beira da PR – 151, um espaço cedido pelo Assentamento Etiene para aglutinação e organização das famílias, atendia aproximadamente 90 educandos da Educação Infantil ao 4º ano do Ensino Fundamental. Em agosto de 2003, as famílias acampadas na PR-151 ocuparam a Fazenda Zattar, no município de General Carneiro,

<sup>125</sup> Em 2013 a escola ficou sem coordenação e os educadores não participaram de muitos encontros de formação continuada destinada aos coordenadores pedagógicos, nos quais realizamos as entrevistas e os questionários da pesquisa. Dessa forma, os dados obtidos sobre esta escola são provenientes de outras fontes, como o texto de sistematização da mesma (2008b) e o relatório anual das Escolas Itinerantes (ACAP, 2013).

onde a escola permaneceu até final de 2007. Nesse ínterim, os problemas internos no acampamento agravaram-se, dentre os quais a extração ilegal de madeira com o consentimento e a participação de alguns acampados. Nesse contexto, os dirigentes do MST, juntamente com algumas famílias, decidiram sair do acampamento, incorporando-se a outro acampamento da região, denominado de Reduto de Caraguatá, no município de Paula Freitas. No entanto, a Escola Itinerante permaneceu no acampamento 1º de Maio até concluir o ano letivo de 2007. Em 2008, a escola (re)começou suas atividades no acampamento Reduto de Caraguatá (MST, 2008b)<sup>126</sup>, local em que permanece até hoje.

Moravam no acampamento por volta de 35 famílias. A EI Paulo Freire é dentre as Escolas Itinerantes do Paraná uma das menores no que se refere ao número de educandos atendidos, em 2013, eram 12 educandos distribuídos na Educação Infantil, anos iniciais e o 7º ano do Ensino Fundamental (COLÉGIO IRACI SALATE STROZAK, 2013a). Segundo relatório da ACAP (2013), os anos iniciais estão organizados em turmas multisseriadas, consistindo-se em uma turma de Educação Infantil, uma do 1º ciclo (1º, 2º e 3º anos) e uma turma de parte do 2º ciclo (4º e 5º ano). Ao todo são oito educadores, dois atuam na Educação Infantil e anos iniciais e seis lecionam no 7º ano do Ensino Fundamental.

A **Escola Itinerante Zumbi dos Palmares** iniciou suas atividades no Acampamento Dorcelina Folador, em Cascavel, no final de 2003, comportando a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. A primeira ocupação dessa área, denominada de Fazenda Cajati, aconteceu em 1999, dando início a um acampamento com 1.200 pessoas, aproximadamente. Em 2004, parte dessas famílias deslocaram-se para outro espaço, dentro da mesma fazenda, constituindo o Acampamento 1º de Agosto, que chegou a ter entre 750 e 800 famílias acampadas. A E.I Zumbi dos Palmares acompanhou todo o processo de deslocamento<sup>127</sup>. No ano de 2005, a escola começa a atender também educandos dos anos finais do Ensino Fundamental e, no ano seguinte, o Ensino Médio (MST, 2008a).

A consolidação do assentamento, em parte da Fazenda Cajati, aconteceu em 2010, na qual foram assentadas, no primeiro momento, 83

---

<sup>126</sup> A sistematização dessa escola encontra-se no Caderno n° 2 da Coleção de Cadernos da Escola Itinerante, datada de outubro de 2008 (MST, 2008b).

<sup>127</sup> Sobre esta escola ver: Caderno n° 1 da Coleção de Cadernos da Escola Itinerante, datada de abril de 2008 (MST, 2008a).

famílias. As demais famílias, aproximadamente, 200 foram assentadas em 2013. No ano de 2012, por uma decisão das famílias e da direção do acampamento, a escola foi transportada para o novo assentamento, denominado de Valmir Motta de Oliveira<sup>128</sup>. Desde então, vem efetivando-se um processo de transição de Escola Itinerante para escola de assentamento, a partir da reivindicação dos Sem Terra, ocasionando a criação de duas escolas: a Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares – Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental – e o Colégio Estadual do Campo Aprendendo com a Terra e com a Vida – anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em 2014, a escola municipal e o Colégio Estadual foram autorizados, pelas redes municipal e estadual de ensino, respectivamente. O Colégio Estadual, com a exceção da nomeação do diretor, necessário para a autorização da escola, permanece como Escola Itinerante (contratação de professores, distribuição de recursos, matrículas dos educandos, entre outros aspectos que a caracterizam, ainda, como Escola Itinerante). Ambas as escolas construíram seus PPP's, os quais se encontram em trâmite nas respectivas secretarias de educação. Segundo depoimento<sup>129</sup> da coordenadora da escola, nesse contexto de transição, a escola busca manter a proposta pedagógica da Escola Itinerante levando-a para as “novas” escolas de assentamento.

Com o deslocamento a escola, além dos educandos que já a frequentavam, incorporou educandos dos assentamentos mais antigos da região, situação que gera conflitos e questionamentos na escola. Os pais desses educandos resistiam em colocar seus filhos numa escola com estrutura precária, com tempos educativos não comuns a outras escolas: Tempo Formatura e Tempo Trabalho, por exemplo, conforme percebemos no relato da coordenadora da escola.

*Tivemos uma resistência muito grande quando a escola começou a atender educandos dos assentamentos mais antigos da região, que não estudavam em Escolas Itinerantes. Os pais questionavam a escola, a falta de estrutura. Não foi nada tranquilo esse momento. Com o tempo,*

---

<sup>128</sup> O nome homenageia um militante do MST no Paraná, assassinado em 2007, na ocupação do campo experimental da empresa Syngenta Seeds, acusado de realizar experimentos com organismos geneticamente modificados, no município de Santa Tereza do Oeste.

<sup>129</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk em 29/08/2013.



*eles foram compreendendo melhor a proposta e aderindo (CPI, entrevista)*<sup>130</sup>.

Nesse processo, em 2012, a escola também incorporou a E.I Oziel Alves, situada em um acampamento próximo, no mesmo município. No ano de 2013, comportava em média 233 educandos que frequentavam da Educação Infantil ao Ensino Médio (COLÉGIO IRACI SALETE STROZAK, 2013a). Existiam na escola 24 educadores, dois exerciam a função de coordenadores pedagógicos, seis atuavam como educadores dos anos iniciais e 15 lecionavam nos anos finais e Ensino Médio.

Em relação à sobrevivência das famílias, segundo depoimento da coordenadora da escola<sup>131</sup>, grande parte dos acampados trabalha em serviços temporários na construção civil, no trabalho doméstico, como boia-fria. No assentamento, há um número menor de pessoas que saem para trabalhar, as famílias produzem para subsistência – milho e feijão, principalmente, para a comercialização. O assentamento Valmir Motta de Oliveira definiu a agroecologia como referência para a produção, com a intenção de ser uma experiência exemplar no estado.

Um aspecto importante a ressaltar sobre a história da EI Zumbi dos Palmares é o fato de ela ter contribuído, significativamente, com a disseminação das Itinerantes no estado, tanto por construir nos acampados o direito de reivindicar a escola, como pela formação de diversos educadores que foram atuar em diferentes Escolas Itinerantes no Paraná. A itinerância dessa escola contribuiu na constituição de pelo menos outras três: E. I Oziel Alves, Cascavel; E.I Valmir Motta de Oliveira, Jacarezinho; E.I Maria Aparecida Rosignol, Londrina. As duas últimas, também, estão contextualizadas nesta tese.

**A Escola Itinerante Carlos Mariguella** é resultado da ocupação da Fazenda Filomena por, aproximadamente, 400 famílias, no dia 31 de julho de 2004. A partir da qual se constituiu o acampamento Elias Gonçalves de Meura<sup>132</sup>, situado no município de Planaltina do Paraná, na região noroeste do estado. O conflito e a violência estiveram presentes na ocupação e na constituição desse acampamento, apesar da referida propriedade estar declarada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), desde 1997, destinada para fins de Reforma Agrária. A E.I Carlos Mariguella iniciou suas

---

<sup>130</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk em 29/08/2013.

<sup>131</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk em 29/08/2013.

<sup>132</sup> Militante Sem Terra morto, em confronto nesta área.

atividades em 13 de setembro de 2004, abrangendo a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (MST, 2008b).

Em 2005, ocorreu o deslocamento de algumas famílias para o pré-assentamento Companheira Roseli Nunes, localizado em Amaporã, estabelecendo uma extensão dessa Escola Itinerante para a constituição da E.I Anton Makarenko<sup>133</sup>.

Em 2012, com a reintegração de posse da Fazenda Filomena e o despejo das famílias dessa área, o Acampamento Elias Gonçalves de Meura transferiu-se para outra área, localizada no município de Carlópolis. A escola acompanhou essa itinerância, nesse ano estavam em funcionamento somente as turmas de Educação Infantil e dos anos iniciais. As aulas reiniciaram, na nova localidade, em 09 de abril de 2013. Os educandos dos demais níveis de ensino foram matriculados na escola da região (ESCOLA ITINERANTE CARLOS MARIGUELLA, 2014).

Em 2013, o acampamento tinha aproximadamente 55 famílias. Muitas destas trabalham fora do acampamento, em serviços temporários. Devido ao pouco tempo de permanência nessa área, a produção de alimentos era pequena, no entanto, iniciou-se a produção de café e leite, produção mais comum na região<sup>134</sup>.

Na E.I Carlos Mariguella existiam três turmas multisseriadas, com 14 educandos (COLÉGIO IRACI SALETE STROZAK, 2013a). Atuavam nessa escola, três educadores, um deles acumulava a função de coordenador pedagógico. Em 2014, a escola passou a atender, também, os anos finais do Ensino Fundamental.

**A Escola Itinerante Sementes do Amanhã** está situada no Acampamento Chico Mendes em Matelândia, região Oeste do estado, próximo à fronteira do Brasil com o Paraguai. A ocupação da Fazenda Boito, produtora de gado, aconteceu em 31 de julho de 2004, com a participação aproximada de 900 famílias. A escola iniciou suas atividades em 21 de março de 2005, motivada, sobretudo pela discriminação que as crianças e os jovens acampados vinham sofrendo na região pelo fato de serem Sem Terra (MST, 2008b).

---

<sup>133</sup> Segundo informações obtidas por e-mail, em outubro de 2014, de uma educadora que atuou na escola. Informa que essa existiu até 2008, e atendia no momento, aproximadamente 30 crianças da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 2008, as famílias decidiram encerrar as atividades da escola, devido ao número reduzido de crianças e também porque não se pretendia torná-la uma escola de assentamento.

<sup>134</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 19 de julho de 2013.

Ao longo do tempo o número de famílias nessa área foi reduzido consideravelmente, devido à morosidade e a não sinalização sobre a desapropriação da área e por problemas na organicidade do acampamento.

Nessa escola realizamos nossa pesquisa de campo do Mestrado, no ano de 2007, naquele momento, apesar da diminuição da quantidade de acampados, havia 150 famílias acampadas. A escola não sentia os impactos das desistências das famílias, porque sempre chegavam mais educandos e por haver um coletivo de educadores coeso. Porém, nos anos seguintes, essa desestruturação do acampamento impactou de forma mais intensa a escola, revelando com nitidez seus limites. Ao mesmo tempo, essas condições criaram a necessidade de uma reestruturação da escola e da maior participação dos sujeitos com ela envolvidos.

Em 2013 moravam no acampamento 89 famílias, que produziam alguns alimentos para a subsistência, mas uma parte considerável dessas famílias, segundo depoimento da coordenadora da escola<sup>135</sup>, vendia sua força de trabalho nas empresas da região, em grande medida, para uma empresa de beneficiamento de alimentos localizada próximo ao acampamento.

Estudavam nessa escola, em 2013, 53 educandos, distribuídos em turmas da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental. (COLÉGIO IRACI SALETE STROZAK, 2013a). Nesse ano, a escola começou a atender os anos finais do Ensino Fundamental, o que gerou novos desafios para a escola, dentre os quais a relação com os 13 educadores que atuavam nas quatro turmas desse nível de ensino, sendo um deles pedagogo. Em relação aos anos iniciais, são seis educadores e mais um coordenador pedagógico da escola.

A **Escola Itinerante Caminhos do Saber** está localizada no Assentamento Maila Sabrina, no município de Ortigueira no Paraná, situado na região centro oriental do estado. Esse município apresenta um dos menores índices de desenvolvimento humano (IDH) do estado e pertence a uma das localidades mais pauperizadas do Paraná. Decorrente, de acordo com o depoimento do coordenador da escola<sup>136</sup>, dentre outros fatores, da exploração intensiva do agronegócio na região, da criação de gado e, mais recentemente da plantação de pinus.

A ocupação da Fazenda Brasileira, que deu origem ao acampamento Maila Sabrina, ocorreu no dia oito de janeiro de 2003.

---

<sup>135</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 29 de agosto de 2013.

<sup>136</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 18 de julho de 2013.

Dessa ocupação participaram aproximadamente 500 famílias vindas de diversos pequenos acampamentos no Paraná. Segundo o depoimento do coordenador dessa escola<sup>137</sup>, devido à distância do centro dos municípios próximos, poucas pessoas trabalham fora do acampamento. As que o fazem realizam trabalhos temporários, principalmente, na agricultura. Os acampados produzem tanto para a subsistência como para a comercialização, o milho e o feijão são as culturas produzidas em maiores quantidades devido, entre outros fatores, por não requererem um cuidado diário, frente à extensão da área. Alguns dos espaços destinados à produção dos assentados situam-se numa distância de 12 km do local de moradia.

A E.I Caminhos do Saber iniciou suas atividades em março de 2006, atendendo educandos da Educação Infantil e dos anos iniciais. O que motivou a construção da escola no acampamento foram as condições da estrada e dos transportes que levavam as crianças e os jovens até as escolas da região. A mais próxima situava-se a 20 km de distância do acampamento, no distrito de Vista Alegre. O transporte consistia em um caminhão baú, expondo as crianças e os jovens a situações desumanas. A péssima condição das estradas impedia a circulação dos veículos em dias chuvosos. Nessas situações, os estudantes acampados chegavam a faltar dias seguidos de aula, prejudicando o rendimento escolar e ocasionando a sua reprovação (ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER, 2014).

No ano de 2008, a escola ampliou seu atendimento para os anos finais do Ensino Fundamental e, no ano seguinte, para o Ensino Médio, funcionando desde então diariamente em três turnos. Em 2013, havia no acampamento aproximadamente 400 famílias e a escola atendia a 210 educandos da Educação Infantil ao Ensino Médio (COLÉGIO IRACI SALETE STROZAK, 2013a). Atuavam na escola 20 educadores, seis nos anos iniciais, 12 nos anos finais e Ensino Médio, dois eram coordenadores pedagógicos e um deles exercia a função de pedagogo (QUESTIONÁRIO, 2013).

A **Escola Itinerante Construtores do Futuro** situa-se no Assentamento Egídio Brunetto<sup>138</sup>, no município de Rio Branco do Ivaí, na região Norte Central Paranaense. Essa área da Reforma Agrária originou-se com a ocupação da Fazenda Mestiça, até então destinada à

---

<sup>137</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 18 de julho de 2013.

<sup>138</sup> Foi militante do MST, desde a sua constituição e faleceu num acidente automobilístico em 28/11/2011. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/node/12710>> Acesso em: 20 de outubro de 2014.

produção de gado, no dia 1º de setembro de 2007, com a participação de 900 famílias. Esse território localiza-se próximo (40 km, aproximadamente) do Acampamento Maila Sabrina, que abriga a E.I Caminhos do Saber, descrita acima. Devido a essa proximidade há algumas características semelhantes entre as escolas e a realidade que as cerca como, por exemplo, a região do estado que é marcada pela presença impactante do agronegócio e pela pauperização dos trabalhadores.

Pouco tempo depois da ocupação, o Acampamento 1º de Setembro, sofreu duas tentativas de despejo, a segunda delas, em dezembro de 2007, levou as famílias a deslocarem-se para o acampamento Maila Sabrina, permanecendo naquele local por dois meses e, posteriormente, (re)ocuparam a área, permanecendo nela até os dias atuais.

Segundo o depoimento da coordenação da escola<sup>139</sup>, a maioria das pessoas no acampamento, sobrevive da produção agrícola. A incidência de pessoas que trabalham fora do acampamento é menor se comparado a outros acampamentos. Quando ocorre esse trabalho realiza-se de forma temporária, prioritariamente, na colheita do café e nas madeiras. Esse fato, em parte, se explica também porque a área ocupada é de difícil acesso, distante dos centros dos municípios mais próximos. Fator esse que estimula, nesse caso, maior solidariedade e o trabalho coletivo entre os acampados e, também, maior envolvimento e participação na condução coletiva do acampamento.

Alguns meses depois da ocupação, os acampados iniciaram um diálogo junto ao Setor de Educação do MST no Paraná, para a construção de uma Escola Itinerante no local. Essa solicitação se deu devido ao fato das crianças sofrerem discriminações por residirem em um acampamento e devido às condições do transporte até a escola mais próxima. (ESCOLA ITINERANTE CONSTRUTORES DO FUTURO, 2014). Dessa forma, as aulas da Escola Itinerante Construtores do Futuro iniciaram em março de 2008, comportando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Em 2013, 103 educandos estudavam na escola (COLÉGIO IRACI SALETE STROZAK, 2013a). Nela atuam 20 educadores no total, um deles coordenador pedagógico, sete educadores da Educação Infantil e aos anos iniciais e outros doze dos anos finais do Fundamental.

---

<sup>139</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 19 de julho de 2013.

A **Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira** localiza-se no Acampamento que leva o mesmo nome, no município de Jacarezinho, situado na região do estado denominada de Norte Pioneiro. O acampamento é fruto da organização das famílias da região, inicialmente acampadas à beira da estrada, nos anos de 2006 a 2007, nesse mesmo município. Em 2007, as famílias acampadas ocuparam as fazendas Itapema e Cambará que distam 4 km uma da outra, mesmo com essa distância as duas áreas constituíram, apenas, um acampamento chamado de Valmir Motta de Oliveira. Passado alguns meses, as lideranças do acampamento estavam realizando ações contrárias aos princípios defendidos pelo Movimento. Com o intuito de contribuir com a (re)organização dessa área, a direção estadual do MST decide deslocar, em 2008, aproximadamente 113 famílias de outros acampamentos do Paraná para esse local (ESCOLA ITINERANTE VALMIR MOTTA, 2014).

Esse grupo de famílias trouxeram suas experiências vivenciadas nos acampamentos de origem, dentre as quais a da Escola Itinerante. No início, as crianças foram matriculadas nas escolas mais próximas das áreas acampadas. Porém, as famílias reivindicavam a escola nesse acampamento, diferente das famílias que estavam há mais tempo morando no local, por desconhecerem a proposta da Escola Itinerante, rejeitavam a transferência das crianças para uma escola no acampamento. No processo, essas famílias foram compreendendo e envolvendo-se com a escola (ESCOLA ITINERANTE VALMIR MOTTA, 2014).

As atividades da Escola Itinerante Valmir Motta de Oliveira foram iniciadas no dia 20 de setembro de 2008, com educandos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse momento, as aulas aconteciam em estruturas improvisadas nas sedes das duas fazendas. Em 2009, a escola ampliou o atendimento para os anos finais do Ensino Fundamental. Em julho desse mesmo ano, uma estrutura específica para a escola foi construída pela comunidade, na Fazenda Itapema com materiais provenientes, em grande parte, da prefeitura de Jacarezinho. Diante disso, os educandos acampados na outra fazenda dirigem-se para a escola com transporte escolar. A partir de 2010, a escola começou a ofertar o Ensino Médio (ESCOLA ITINERANTE VALMIR MOTTA, 2014).

Em 2013, segundo depoimento da coordenadora da escola<sup>140</sup>, a área da Fazenda Cambará, transformou-se no Assentamento

---

<sup>140</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 29 de agosto de 2013.

Companheiro Keno<sup>141</sup>, no qual estão assentadas 53 famílias, que irão para os seus respectivos lotes no ano de 2014. E aproximadamente 37 famílias permanecem acampadas no Acampamento Valmir Motta de Oliveira, compreendendo um total de 90 famílias, distribuídas entre as duas áreas. Essas famílias produzem diversos alimentos para a subsistência e comercializam, principalmente, mandioca, hortaliças, legumes e leite, grande parte das pessoas trabalha nas cidades próximas, Jacarezinho e/ou Ourinhos, na construção civil, em indústrias, granjas, entre outros trabalhos requisitados na região.

Em 2013, existia na escola 69 educandos da Educação Infantil ao Ensino Médio (COLÉGIO IRACI SALETE STROZAK, 2013a). Ao total, 26 educadores atuavam nessa escola: dois coordenadores pedagógicos, oito educadores da Educação Infantil aos anos iniciais e 16 educadores dos anos finais e Ensino Médio, dentre eles, uma pedagoga.

A **Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu**<sup>142</sup> está situada no Acampamento Herdeiros da Luta, no município de Porecatu, norte central do Paraná. A ocupação da Fazenda Variante ocorreu no dia 1º de novembro de 2008, com aproximadamente 900 famílias. A referida fazenda, pertencente ao Grupo Attala<sup>143</sup>, autuado judicialmente devido a crimes ambientais e trabalhistas.

Segundo depoimento da coordenadora da escola<sup>144</sup> as famílias desse acampamento vieram de diversos outros acampamentos existentes no Paraná, porém, muitas famílias, logo após a ocupação desistiram de ficar no local, pois a terra consiste em um imenso canavial e produzir nela, sem alterar a composição orgânica do solo, se mostrou inviável. Desde então, o acampamento passa por um intenso trabalho de ampliação e manutenção das famílias nesse espaço juntamente a processos de correção do solo. Em 2013, o Acampamento Herdeiros da Luta possuía em torno de 200 famílias. A maioria trabalhava nas cidades próximas, Porecatu e Florestópolis, na construção civil e em empresas. Convém destacar que esse acampamento compõe a estratégia do MST

---

<sup>141</sup> Apelido do militante Valmir Motta de Oliveira, ver nota 14.

<sup>142</sup> O nome da escola se reporta às intensas lutas dos posseiros, nesta região na década de 40, a qual foi brutalmente combatida.

<sup>143</sup> Segundo Ross, Coelho e Refati (2014, p. 5) o grupo Attala é uma empresa “do agronegócio sucroalcooleiro que detém a Usina Central do Paraná e outros 40 mil ha nos estados do Paraná e São Paulo. O referido grupo já foi denunciado inúmeras vezes por desrespeito as legislações ambientais e trabalhistas, inclusive, pela utilização de trabalho escravo”.

<sup>144</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 20 de julho de 2013.

no Paraná de aumentar as áreas destinadas para a Reforma Agrária na região, bem como, combater diretamente grandes grupos do agronegócio.

A escola iniciou suas atividades, no início do ano letivo de 2009, atendendo educandos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ampliando, em 2011, para os anos finais do Ensino Fundamental. Em 2013, 71 educandos estudavam nessa escola (COLÉGIO IRACI SALETE STROZAK, 2013a). Nesse mesmo ano, a escola construiu uma nova estrutura física de alvenaria, com a maioria do recurso proveniente dos acampados, por meio de plantio coletivo e da realização de festas, entre outras formas utilizadas para arrecadar fundos para a construção e até a manutenção da escola. A mão de obra responsável pela construção da estrutura física da escola, também, foi disponibilizada pelos acampados. A nova estrutura foi inaugurada em agosto de 2013. A partir de então, a escola possui uma das estruturas mais equipada e adequada do que as demais Escolas Itinerantes.

Em relação aos educadores são 17 ao total, oito atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, dentre eles uma exerce a função de pedagoga, , um é coordenador pedagógico e sete educadores que lecionam na Educação Infantil e nos anos iniciais.

A **Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol** está localizada no Assentamento Eli Vive, em Londrina, norte central do Paraná. A primeira ocupação realizada pelo MST nessa área foi em 1991, porém após três meses as famílias foram brutalmente despejadas. Em 2008, o dono da fazenda a ofereceu ao INCRA para compra. Ao tomar conhecimento, o MST indicou o deslocamento de aproximadamente 120 famílias, para a área autorizada pelo proprietário para a permanência delas, vindas dos acampamentos 1º de Agosto, no município de Cascavel e Maila Sabrina, no município de Ortigueira. Em 2009, com um número maior de famílias que vinham de diversas regiões do estado, realizaram a ocupação de toda a fazenda (ESCOLA MARIA APARECIDA ROSIGNOL, 2014).

A Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol<sup>145</sup> começou a funcionar no dia 23 de março de 2009, em espaços improvisados. Num primeiro momento a escola continuou vinculada às Escolas Itinerantes de origem dos educandos e educadores, Zumbi dos Palmares e Caminhos do Saber, atendendo da Educação Infantil aos anos iniciais. Os demais acampados, em idade escolar, foram estudar nas escolas mais

---

<sup>145</sup> O nome da escola homenageia uma educadora militante que atuou na EI Caminhos do Saber, que morreu num acidente de carro.



próximas do acampamento. Em agosto de 2009, foi construído e organizado pela comunidade um espaço específico para a escola. Nos anos seguintes, a escola ampliou o atendimento para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Desde 2011, com a efetivação do assentamento, estão sendo realizados os trâmites legais para a construção de um Colégio Estadual do Campo para atender os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e duas escolas municipais, de Educação Infantil e anos iniciais. Porém, essas escolas permanecerão Itinerantes pelo menos até 2015, por conta do andamento do processo de legalização (ESCOLA MARIA APARECIDA ROSIGNOL, 2014).

Em 2014, com a ida das famílias para os seus lotes, devido à distância de alguns deles, foi necessário desmembrar alguns educandos e educadores assentados mais próximos a essa área e construir a Escola Itinerante Egídio Brunetto. Os demais educandos que permanecem na Escola Maria Aparecida Rosignol, em sua maioria, utilizam o transporte escolar para realizar o trajeto entre a casa e a escola. Tal situação vem ocasionando transtornos, impondo a necessidade de redução da carga horária, em função de o mesmo veículo, também, ter que transportar educandos de outras escolas na região (ESCOLA ITINERANTE MARIA APARECIDA ROSIGNOL, 2014).

Com a desapropriação da área, o acampamento desmembrou-se em dois assentamentos, denominados de Eli Vive I e Eli Vive II, ambos são constituídos por 501 famílias. Segundo o depoimento da coordenadora da escola<sup>146</sup>, as famílias no assentamento serão organizadas por três linhas de produção: hortaliças, leite e café. Em 2013, predominava a produção de hortaliças, milho verde, batata doce para a comercialização e diversos alimentos para a subsistência. Como nos demais acampamentos, muitos acampados trabalham fora como boias frias, em especial, na colheita do café e em outras colheitas temporárias. Alguns trabalham na cidade em atividades da construção civil e no serviço doméstico.

Em 2013, a escola atendia a 355 educandos distribuídos da Educação Infantil ao Ensino Médio (COLÉGIO IRACI SALETE STROZAK, 2013a). Atuavam na escola 27 educadores, dois coordenadores pedagógicos, 10 atuavam com a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental e 15 lecionavam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

---

<sup>146</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 20 de julho de 2013.

Em relação aos 12 educadores (dois coordenadores e 10 educadores que atuavam nos anos iniciais), sete são formados em Pedagogia da Terra e os demais estão cursando licenciaturas em parceria com o MST (Pedagogia da Terra, Licenciatura em Educação do Campo e História). Todos residiam no acampamento.

No ano de 2014, outras três Escolas Itinerantes foram organizadas nos acampamentos do MST no Paraná, são elas: EI Egídio Brunetto, EI Semeando Saber, EI Herdeiros da Terra 1º de maio, conforme sintetizamos no quadro abaixo.

**Quadro 3** – Escolas Itinerantes construídas em 2014

Escola Itinerante	Acampamento /Município (situação atual)	Data da ocupação	Data do início das atividades da escola	Nº de famílias (2014)	Nº educandos (2014)
1- Escola Itinerante Egídio Brunetto	Assentamento Eli Vive II	1º ocupação em 1991 2º ocupação 28/02/2009	Fevereiro de 2014	100	37
2-Escola Itinerante Semeando o Saber	Acampamento Zilda Arns – Florestópolis	03/03/2014	15/08/2014	300	34
3-Escola Itinerante Herdeiros da Terra 1º de Maio	Acampamento 1º de maio – Rio Bonito do Iguçu	17/07/2014	09/08/2014	2.500	340

Fonte: MST (2014a), Elaborado pela autora (2014).

Com a ida para os lotes individuais no Assentamento Eli Vive, a Escola Maria Aparecida Rosignol tornou-se de difícil acesso, para alguns educandos assentados numa área conhecida como Pininga, atual Assentamento Eli Vive II. Por esse motivo, as famílias assentadas decidiram, em 2014, deslocar parte dos educandos e educadores residentes nessa região e construir uma nova escola, denominada de Egídio Brunetto. Em 2014, comportava 37 educandos da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A reivindicação das famílias assentadas consiste em torná-la uma escola municipal nos próximos anos (MST, 2014a).

A Escola Itinerante Semeando o Saber começou suas atividades no dia 15 de agosto de 2004, com 34 educandos, distribuídos da

Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa escola está situada no Acampamento Zilda Arns com aproximadamente 300 famílias<sup>147</sup>. A ocupação foi realizada no dia três de março de 2014, na Fazenda Porta do Céu, de propriedade do grupo Attala<sup>148</sup>, empresa do agronegócio no ramo sucroalcooleiro. Segundo Ross, Coelho e Refati (2014) essa foi a primeira ocupação de terra do MST no Paraná, após três anos sem ocupações.

A Escola Itinerante Herdeiros da Terra 1° de Maio começou suas atividades em nove de setembro de 2014, com uma média de 200 educandos da Educação Infantil aos anos iniciais (MST 2014c). Está localizada no Acampamento Herdeiros da Luta de 1° de Maio, com aproximadamente 2.500 famílias, segundo Ross, Coelho e Refati (2014), 90% dos acampados são jovens e filhos de assentados da região. A ocupação da Fazenda Rio das Cobras, pertencente à empresa Araupel<sup>149</sup>, efetivou-se no dia 17 de julho, a área está sendo questionada pelo INCRA na Justiça, por problemas ambientais e trabalhistas. Desde o dia 1° de maio de 2014, os acampados organizavam-se no assentamento Ireneo Alves dos Santos, localizado no mesmo município do acampamento (MST, 2014b). Desde então, algumas manifestações foram realizadas nos municípios próximos do acampamento, tanto pela empresa e seus apoiadores, destacando-se a imprensa, estimulando a população local a rejeitar a ocupação, como também pelo MST e seus apoiadores, com vistas a divulgar e esclarecer a luta empreendida (ROSS, COELHO & REFATI, 2014).

#### **4.1.2 As Escolas Itinerantes do Paraná: análise de elementos constitutivos**

Após apresentarmos uma breve contextualização sobre cada uma das Escolas Itinerantes e seus respectivos acampamentos e/ou

---

<sup>147</sup> Informações obtidas por e-mail de uma educadora da escola, em outubro de 2014.

<sup>148</sup> Conforme nota de rodapé 143.

<sup>149</sup> Os conflitos por terras dessa empresa remontam a década de 70. Na década de 90, o MST iniciou a ocupação destas terras no estado do Paraná. Conquistando, em 1999, dois assentamentos: Ireneo Alves e Marcos Freire, em Rio Bonito do Iguaçu. E em 2005, mais dois assentamentos são conquistados nessa área Celso Furtado, no município de Quedas do Iguaçu e Dez de Maio, em Rio Bonito do Iguaçu (ROSS, COELHO e REFATI; 2014). O Colégio Iraci Salate Strozak encontra-se em uma dessas áreas, no Assentamento Marcos Freire.

assentamentos, elaboramos uma síntese a fim de problematizar um conjunto de questões relevantes para a compreensão dessas no Paraná.

A primeira constatação refere-se ao fato de todas essas escolas são frutos da luta pela terra e resultam de uma ocupação. Essa é uma das principais formas de luta utilizadas pelo MST, com vistas a pressionar e acelerar a realização da Reforma Agrária. Os acampamentos, forma organizacional constituída logo após uma ocupação, tornou-se marca distintiva do MST, ao longo dos seus 30 anos de existência. Nesses espaços, as pessoas constroem suas moradias e produzem sua existência, com vistas a atingir o objetivo pretendido imediatamente, ou seja, a conquista da terra.

Compreendemos que os acampamentos são potencialmente espaços de construção de novas relações mais humanas e solidárias, nas quais o lucro não é o principal definidor dessas relações (GRADE, 1999 e BAHNIUK, 2008). Essa potencialidade decorre do questionamento, por meio da ocupação, da propriedade privada e da centralização da riqueza na sociedade capitalista. E pela necessidade imediata de enfrentar a precariedade da vida e a escassez nos acampamentos, presentes por exemplo, na falta de água encanada, nas estradas de difícil acesso, nas moradias precárias, na falta de energia elétrica, as quais exigem respostas coletivas. Outro motivo gerador dessa positividade das relações nos acampamentos diz respeito ao vínculo que os mesmos estabelecem a um sujeito coletivo articulador e formador dessas lutas, o MST, com seu projeto de transformação social.

Os acampamentos são criados para terem um tempo curto de existência, no entanto, com a morosidade da desapropriação das áreas, num contexto de ausência de uma política efetiva de Reforma Agrária, torna-se o local de vida de muitas famílias, por um longo período. Dos nove acampamentos com Escolas Itinerantes no Paraná, em 2013, quatro deles existiam há aproximadamente dez anos. Das três áreas em processo de assentamento, que tem Escolas Itinerantes, a maioria das famílias encontrava-se acampadas nesses e/ou em outros locais, há mais de dez anos.

O tempo excessivo de espera nos acampamentos produz, como tendência, a acomodação das lutas nesses locais. A lentidão na realização da Reforma Agrária diminui a efervescência da luta e, conseqüentemente, a constituição de novas relações de vida, na direção da emancipação. Tal fato repercute na organização das escolas, diminuindo sua vivacidade (LUCIANO, 2008; BAHNIUK, 2008).

O número de acampamentos e famílias acampadas no Paraná diminuiu consideravelmente. Em 2003 existiam 77 acampamentos com,

aproximadamente, 13 mil famílias acampadas, no ano de 2013 eram aproximadamente quatro mil famílias, conforme demonstramos no primeiro capítulo. A atual conjuntura, além de não produzir melhorias substanciais na vida dos trabalhadores, tem dificultado a organização dos mesmos para as lutas de caráter anticapitalista. Em relação à luta pela terra, esse fato se revela na diminuição do número de ocupações. Segundo Ross, Coelho e Refati (2014), no Paraná, o número de ocupações de terra, seguindo uma tendência nacional, na década de 2010, reduz bruscamente, como revelam os dados apresentados no quadro a seguir:

**Quadro 4:** Número de ocupações no Paraná<sup>150</sup>

Ano da ocupação	Quantidade de ocupações	Famílias envolvidas
2003	75	14.262
2006	38	4.340
2009	24	2.394
2011	1	50
2012	2	440
2013	3	110
2014 (até agosto)	3	3.600

Fonte: Ross, Coelho e Refati (2014), Reelaborado pela autora (2015)

Entre 2010 e maio de 2014, o MST não realizou nenhuma ocupação no Paraná. Em 2014, mais especificamente no mês de maio, duas ocupações foram organizadas e envolveu mais de três mil famílias, dando início aos acampamentos Zilda Arns, no município de Florestópolis e Herdeiros da Luta de 1º de maio, em Rio Bonito do Iguçu, ambos na região norte do Paraná, já mencionados. De acordo com Ross, Coelho e Refati (2014), o ano de 2014, demonstra uma retomada da intensificação da luta pela terra por meio da ocupação.

A diminuição das ocupações de terra, logo, da capacidade de aglutinação dos trabalhadores para a luta pela terra pode ser explicada por diversos motivos, dentre os quais identificamos no processo de pesquisa: a morosidade da reforma agrária, a diminuição do número de pessoas que vivem no campo, a existência de políticas sociais de caráter assistencialista como, por exemplo, a bolsa família, o aumento da oferta de empregos temporários, em especial, na construção civil nas cidades e

<sup>150</sup> Esses dados incluem as ocupações de diversos movimentos de luta pela terra, porém a maioria delas no Paraná continua sendo realizada pelo MST.

as dificuldades organizativas do próprio MST no referido período, dentre outros.

Em 2014, após o VI Congresso Nacional do MST, realizado em fevereiro, há uma tentativa de reverter a queda das ocupações e da mobilização dos trabalhadores, de certa forma, as ocupações realizadas nesse ano no Paraná, inserem-se nesse âmbito.

Em relação à sobrevivência das famílias acampadas, grande parte delas precisa vender sua força de trabalho para reproduzir-se materialmente, condição essa posta à classe trabalhadora que vive sob esse modo de produção. As características do trabalho no capitalismo contemporâneo, marcadas pela intensificação e precarização do mesmo, discutidas no primeiro capítulo dessa tese, também, são reveladas de forma intensa nas relações de trabalho estabelecidas com os acampados. Nessa mesma direção, Sapelli (2013) identificou essa condição na pesquisa por ela realizada.

De forma geral, os acampados realizam trabalhos temporários na agricultura, como boias frias e em outras ocupações, predominantemente, na construção civil e no trabalho doméstico. Essas últimas são mais evidentes nos acampamentos próximos e/ou de fácil acesso à sede dos municípios. Muitos desses trabalhadores não estabelecem relações trabalhistas formais (contrato e/ou carteira assinada), deixando, assim, de usufruir dos direitos trabalhistas. Essas características do trabalho atual atingem tanto os trabalhadores do campo como os da cidade, ou seja, independente de seu local de moradia, os mais pauperizados encontram-se submetidos às relações de intensa exploração, por meio da qual o capitalista acumula riqueza.

Nesse sentido, a falsa polarização entre campo e cidade e os limites em demarcar esses dois espaços, também se impõe ao analisarmos as relações de trabalho dos acampados que trabalham tanto no campo como na cidade a depender da oferta de empregos. As condições de trabalho dentro do próprio acampamento, voltadas para a produção de alimentos para subsistência e comercialização, são precárias e o que predomina é o trabalho de base individual e familiar, manual e extenuante. Há pouco acesso às tecnologias capazes de diminuir o esforço dessas atividades laborais.

Em relação à constituição dos acampamentos no Paraná, visualizamos, nos últimos anos uma alteração de sua base originária. Como apontamos esse estado foi um dos pioneiros na constituição do MST, na década de 1980. Nesse período, segundo o Iparde (2012), residiam no campo 3.157.343 milhões de pessoas, em torno de 41% da população paranaense. A partir de então, essa população começa a

diminuir drasticamente, nos anos de 1990, eram menos de um milhão de pessoas no campo, aproximadamente, 25,6%. Em 2010, a população consiste em 1.531.834, perfazendo, em números aproximados, a 14% da população do Paraná.

Nas primeiras décadas de atuação do MST no Paraná (1980 e 1990), predominavam entre os acampados, pessoas com maior vínculo com a terra e com o trabalho na agricultura e que já moravam e/ou já haviam morado e trabalhado no campo. Muitos desses acampados e /ou seus pais foram expulsos das suas terras pela construção de usinas e barragens, outros pelo avanço do agronegócio no campo, provocando a venda e/ou a perda dos agricultores de suas pequenas propriedades. Dessa maneira, nessas décadas, os trabalhadores tinham um vínculo maior (imediatos ou mediados) com a terra e com o trabalho no campo. Nos últimos anos, no Paraná, acompanhando uma tendência nacional, as características dos acampados alteraram-se. Em 2004, os acampados consistem num conjunto de trabalhadores com experiências diversas, dentre os quais, parte significativa não possui um vínculo com a agricultura e com o trabalho na terra anterior ao acampamento. Essa situação evidencia-se, de forma mais intensa, nos acampamentos próximos às grandes cidades, tornando-os mais um local de moradia, do que um espaço de reprodução da vida, pelo trabalho. O depoimento a seguir reforça essa argumentação

*Anteriormente, as pessoas vinham para o acampamento, tinham um objetivo, a conquista da terra, era aquela garra, era outro momento. Hoje a conjuntura é bem diferente, muitos estão lá porque tinham problemas em morar nas cidades, filhos se envolvendo com as drogas, tráfico, por não darem conta de pagar o aluguel, dentre outros fatores. Os acampados sem esse vínculo tornam-se simpatizantes do Movimento, mas envolvem-se menos nas questões do acampamento. É um momento difícil de trabalhar. Percebemos isso na escola também, é outro momento da luta pela terra, nada tranquilo (C7, Entrevista)<sup>151</sup>.*

Essa nova circunstância promove conflitos nos acampamentos, até então, não muito habituais, impondo a necessidade do MST alterar

---

<sup>151</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 29/08/2013.

suas táticas para a constituição e permanência dos acampamentos. No entanto, ao mesmo tempo, abrem-se novas potencialidades para as áreas de Reforma Agrária como, por exemplo, a comercialização da produção, ou seja, mais próximos das cidades há uma maior facilidade de escoar a produção sem a participação de atravessadores, como também a tendência para realizar a articulação das lutas com os trabalhadores da cidade, entre outras positivities.

As Escolas Itinerantes nascem como uma necessidade da comunidade acampada para garantir a escolarização das crianças na direção pretendida pelo MST, devido alguns fatores, dentre os quais citamos três mais expressivos. O primeiro diz respeito às péssimas condições dos transportes e das estradas nos acampamentos e seu entorno; o segundo refere-se à discriminação sofrida pelas crianças e jovens nas escolas regulares por morarem em acampamentos, o terceiro corresponde à possibilidade de construir uma escola vinculada à luta e ao MST.

De forma geral, as Escolas Itinerantes no Paraná iniciam suas atividades atendendo as crianças pequenas, os educandos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente, as mesmas ampliam o atendimento escolar para os anos finais do Ensino Fundamental e algumas ofertam o Ensino Médio.

No ano de 2013, nas nove escolas pesquisadas, havia aproximadamente um total de 1.120 educandos. Todas as escolas atendiam a Educação Infantil, com 108 educandos; e turmas dos anos iniciais com 418 educandos. Em relação aos anos finais, envolviam um total de 429 educandos, em oito das Escolas Itinerantes<sup>152</sup>. O Ensino Médio existia em quatro dessas escolas. Nesse nível de ensino estudavam no total 165 educandos, distribuídos em 12 turmas, com uma média de 13,5 educandos por turma. Verificamos, assim, que o número de educandos diminui no Ensino Médio, o que sugere que muitos não prosseguem os estudos e/ou saem do acampamento. Em duas dessas escolas, o EM ocorre no período noturno, pelo motivo de que parte dos educandos trabalha, e/ou ajudam os pais na agricultura. Porém, nesse turno as condições de ensino são ainda mais precárias, por exemplo, pela baixa iluminação das salas de aula, pela constante falta de estudantes e educadores, entre outros elementos que dificultam a realização do trabalho pedagógico.

---

<sup>152</sup> Em 2013, a EI Carlos Mariguella não atendia os anos iniciais e a EI Paulo Freire atendia apenas uma turma, desse nível, conforme relatamos anteriormente.



Os dados relativos ao número de educandos, nesta pesquisa, referem-se à educação básica regular. No entanto, é importante registrarmos que em todas as escolas há turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2013, o Conselho Estadual de Educação aprovou a incorporação dessa modalidade de ensino no PPP do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak – Escola Base das Escolas Itinerantes, por meio da pressão das escolas e do Setor de Educação do MST no Paraná. Essa incorporação almeja diminuir a fragilidade dessa modalidade, realizada historicamente por meio de programas de caráter descontínuo. Porém, não se pretende torná-la um espaço para os jovens saírem do ensino regular e, sim, oportunizar aos adultos, que não tiveram acesso à educação formal.

As estruturas, no início dessas escolas, são bastante improvisadas e referem-se a adequação de espaços existentes nas fazendas ocupadas que vão desde casas até cochos, estrebarias e outros locais destinados aos animais, conforme os relatos contidos nos textos de sistematização das escolas. Com o passar do tempo vão construindo estruturas mais permanentes e adequadas para realização do ensino.

Em geral, a estrutura das Escolas Itinerantes consiste em salas e barracões, cercada de madeirit, cobertas com folhas de amiânto e de chão batido, em especial, os espaços destinados às salas de aula. A secretaria, a cozinha, o refeitório e outras dependências, por vezes, são construídos utilizando a adaptação de estruturas e materiais existentes nas fazendas ocupadas. O material necessário para essas construções provém em parte do Estado, em poucos casos das prefeituras municipais e um montante expressivo resulta dos próprios acampados que arrecadam os materiais por meio de roças coletivas e diversos tipos de promoção para angariar fundos (festas e rifas). A construção é realizada de forma voluntária pelos acampados.

Nas Escolas Itinerantes as condições restritas de ventilação, luminosidade, entre outros elementos, são obstáculos para a aprendizagem escolar. Além da estrutura física, as escolas apresentam limitações no que se refere aos recursos tecnológicos, didáticos e pedagógicos (SAPELLI, 2013). Por exemplo, existem poucos computadores nas escolas e são restritos aos trabalhos da secretaria e, em alguns casos, aos educadores. A internet é acessada em seis escolas, porém funcionam com sinal muito fraco, essa alternativa foi construída pela comunidade acampada. As bibliotecas são pouco equipadas, com poucos materiais de leitura para além dos livros didáticos. O setor estadual de educação do MST no Paraná constantemente protocola junto à SEED ofícios reivindicando materiais para as escolas, de forma mais

frequente material para construção física, utensílios para a cozinha, refeitório, livros de literatura entre outros materiais permanentes e didáticos que podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, muitas solicitações não são atendidas, outras demoram muito tempo para chegar às escolas e quando chegam são em quantidade inferior ao solicitado. Isso mostra a negligência do Estado em garantir as condições mínimas para essas escolas.

Contraditoriamente, a precariedade da estrutura física estimula a criação de novos espaços escolares e o maior contato com a realidade vivida nos acampamentos. Impulsiona também lutas pela escola, exigindo melhores condições para elas, mediante denúncias, mobilizações e lutas como, por exemplo, a ocupação de núcleos e secretarias de educação a nível estadual e/ou municipal.

Em relação aos educadores, verificamos que aqueles que atuam nas turmas de Educação Infantil e anos iniciais são contratados por um convênio entre SEED e ACAP - entidade parceira do Movimento. Esse convênio é de periodicidade variável e sujeita a renovações. O último convênio estabelecido compreende o período de 2012-2015. Em 2013, lecionavam nas Escolas Itinerantes 55 educadores nesses níveis de ensino, 90% deles eram acampados, logo, moravam nos acampamentos e/ou moravam em assentamentos e foram deslocados para contribuir nas escolas. A grande maioria deles cursou ou cursa Pedagogia da Terra e/ou Licenciatura em Educação do Campo, cursos construídos em parceria entre MST e grupos de professores amigos do Movimento nas universidades públicas. Existe um grupo pequeno frequentando o curso de formação de docentes, sem o vínculo com o Movimento.

A maior parte desses educadores tiveram sua primeira experiência profissional nas Itinerantes e trabalham, exclusivamente nas mesmas, há mais de dois anos. Eles são jovens com uma média de idade de 25 anos. Participam de um processo consecutivo de formação continuada coordenado pelo Setor de Educação do MST, em parceria com as universidades públicas e a SEED.

Os coordenadores pedagógicos também são contratados pelo mesmo convênio. Ao total somam 12 coordenadores em 2013, atuando diretamente nas escolas. As escolas de maior porte dispõe de dois coordenadores cada uma. Em geral, eles são jovens com média de idade de 27 anos. Entre eles há oito mulheres e quatro homens. Dentre o total, sete concluíram suas graduações em universidades públicas em parceria com o Movimento - seis em Pedagogia da Terra e um em Geografia. Quatro estão em cursos em andamento: dois estão na em fase de conclusão da Licenciatura em Educação do Campo, um na Pedagogia da

Terra e outra na Pedagogia – na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Outra ainda concluiu a graduação em Pedagogia em uma universidade privada há mais de 10 anos, porém possui outros cursos realizados com o Movimento.

A atuação profissional da maioria dos coordenadores começou nas Escolas Itinerantes. Nove deles atuam nessas escolas há mais de seis anos. Em duas escolas, em processo de tramitação para escola de assentamento, existe um diretor são os casos das escolas EI Maria Aparecida Rosignol e EI Zumbi dos Palmares. Exigência essa imposta para autorizar os colégios estaduais no estado do Paraná. Ambos são concursados, um deles atuava anteriormente na Escola Itinerante Zumbi dos Palmares e optou, por ter afinidade com a proposta, em permanecer nela. E o outro, por não haver educador concursado na EI Maria Aparecida Rosignol o núcleo de educação o designou para cumprir essa função.

No total são 96 educadores que atuam nos anos finais e Ensino Médio nas Escolas Itinerantes do Paraná. Eles são contratados diretamente pela SEED pelo Processo Simplificado Simples (PSS) ou são concursados e, portanto, fazem parte do Quadro Próprio do Magistério (QPM). No caso daqueles educadores que são contratados pelo PSS a cada ano, ou a cada dois anos, eles precisam se sujeitar ao processo seletivo para conseguir trabalhar. São jovens, muitos dos quais em início de carreira, acabam indo trabalhar nas escolas, sem conhecer a proposta e/ou por ser a única opção tendo em vista sua colocação no processo seletivo. Alguns, ao atuar na Escola Itinerante, identificam-se com a proposta de educação defendida pelo Movimento e, tentam, no ano seguinte, permanecer na escola, porém ficam na dependência da colocação no processo de seleção. Já no caso dos educadores concursados (QPM) eles não são, normalmente, lotados nas Escolas Itinerantes, assumem aulas extraordinárias, que são aulas remanescentes com as quais esses professores completam sua carga horária.

Em relação à formação inicial, todos possuem Ensino Superior completo e mais de 80% daqueles que lecionam nos anos finais e Ensino Médio realizaram seus cursos de graduação em faculdades particulares, algumas à distância. Em algumas Escolas Itinerantes como verificamos, por exemplo, na Caminhos do Saber e na Construtores do Futuro há um número considerável de educadores com formação superior à distância. Frente à escassez de empregos na região, a profissão de professor é uma das poucas requeridas pelo município, com um salário maior, se comparado aos demais empregos ofertados. Em vista disso, as empresas responsáveis pelos cursos investem na região para angariar

consumidores, porém a qualidade e o grau de exigência desses cursos são duvidosos. Tal situação se expressa na escola, na dificuldade de domínio de conteúdo, por parte de alguns dos educadores. No entanto, é uma das poucas maneiras de grande parte dos moradores dessas localidades acessarem o Ensino Superior.

Muitos educadores possuem especialização, a pontuação com esse nível aumenta consideravelmente no processo de seleção de professores elaborado pela SEED e, muitas vezes, os cursos de especialização são realizados exclusivamente para esse fim. A maioria dos educadores atua na disciplina de sua formação e poucos atuam fora dela e quando isso ocorre se realiza na mesma área de conhecimento de sua disciplina de origem.

Dentre os 96 educadores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, dez são acampados e residem no acampamento. A maioria dos educadores precisam deslocar-se para atuar na escola, por vezes longas distâncias, alguns percorrendo mais de 20 km em estradas precárias e de chão batido. Outros ainda, um grupo menor, por residirem ainda mais distantes permanecem no acampamento nos dias de suas aulas. Para tal, não recebem nenhuma remuneração complementar. Em tempos de chuva, a dificuldade de transitar pelas estradas aumenta, impede os educadores de chegar às escolas. Em alguns casos, esse fato torna-se desculpa para justificar a ausência dos educadores na escola.

Mais da metade deles trabalham em outras escolas, além das Itinerantes. Muitos possuem poucas aulas nessas escolas, de maneira que comparecem na escola poucas vezes por semana. Essa condição limita o envolvimento dos educadores com a totalidade da escola e o conhecimento que detém sobre os acampamentos. Algumas escolas, mesmo possuindo só os anos finais do Ensino Fundamental, chegam a ter mais de dez educadores atuando nessas turmas, o que significa que algumas disciplinas têm mais de um professor. O fato deve-se, principalmente, à distribuição de aulas se efetivar por horas aula e não por escola.

Em relação ao conjunto dos educadores, um grande problema, destacado como um dos principais limites, em grande parte das pesquisas sobre essas escolas é a rotatividade. Em relação ao Paraná, a rotatividade atingia todos os níveis de ensino. No entanto, na Educação Infantil e nos anos iniciais, a partir da determinação da SEED, com a aprovação de um novo convênio, em 2012, apenas educadores com formação específica poderiam assumir a docência. A partir de então, a

decisão do Setor de educação do MST no Paraná, estabeleceu apenas um educador responsável por turma.

Ainda, em relação à rotatividade e ao elevado número de educadores dos anos finais e Ensino Médio, nas Itinerantes, o Setor de Educação do MST vem dialogando com a SEED, pelo menos há cinco anos (2009-2014), na tentativa de garantir a permanência dos educadores nas escolas. Para tal, vem propondo a distribuição das aulas por área de conhecimento. Apesar de algumas vezes sair da SEED uma normativa nessa direção, os núcleos de educação a interpretam de diferentes formas e, em apenas em uma escola, no ano de 2014, a distribuição por áreas se mostrou mais evidente. Convém registrarmos os limites existentes nessa propositura, pois apesar de diminuir o número de educadores da escola, possibilitando a sua permanência mais tempo nas escolas, leva os educadores a ministrarem disciplinas para as quais não tem formação específica, o que pode vir a ocasionar uma fragilidade no ensino de alguns conteúdos.

Compõem ainda o quadro funcional das Itinerantes: auxiliares administrativos, bibliotecários (mas sem a formação específica na área de biblioteconomia), cozinheiras e auxiliares em serviços gerais. De forma geral, esses funcionários residem nos acampamentos e são contratados por meio do convênio celebrado entre SEED e ACAP.

Outra questão a ser destacada, nesse período de existência das Escolas Itinerantes no Paraná, refere-se ao processo de transição da escola de acampamento para a escola de assentamento. As primeiras Escolas Itinerantes, (EI Chico Mendes e EI Olga Benário) ao passarem por esse processo, enfrentaram grandes dificuldades e conseguiram imprimir um pouco em seus PPP's, espaços e tempos existentes nas Itinerantes. Essa situação deriva, dentre outros motivos, por conta do próprio Movimento não saber como orientar essa transição, particularmente nas primeiras escolas que passaram por essa experiência. Nos dias atuais, as escolas que estão vivendo esse processo de forma mais intensa: EI Zumbi dos Palmares e EI Maria Aparecida Rosignol, refletem coletivamente, buscando estratégias para garantir no PPP a formação pretendida e, conseqüentemente, a garantia dos tempos e espaços diversificados e existentes nas Itinerantes. Porém, os referidos projetos encontram-se em tramitação nas redes de ensino das quais fazem parte, dessa forma, ainda sem aprovação.

## 4.2 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS ITINERANTES

### 4.2.1 Os fundamentos e os pressupostos da proposta pedagógica

Para analisarmos os fundamentos e os pressupostos da proposta pedagógica desenvolvida nas Escolas Itinerantes, nos fundamentamos em duas versões do PPP das Escolas, datados de 2009 (COLÉGIO IRACI SALETE STROZAK, 2009 & 2013b), e no Plano de Estudos, publicado em 2013, (FREITAS, SAPELLI & CALDART; 2013), documentos que regem o trabalho pedagógico nas Escolas Itinerantes e na Escola Base.

O PPP do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak e das Escolas Itinerantes, ao longo dos mais de dez anos de existência dessas escolas, tem sido constantemente atualizado e alterado, uma vez que é um documento que precisa sempre estar em consonância com a realidade da escola.

Em relação às duas versões do PPP analisado (2009 e 2013), verificamos não haver mudanças significativas em relação à concepção de educação, mas identificamos alguns acréscimos. Em 2009, o documento registra e introduz a proposição dos Ciclos de Formação Humana e agrega a área de conhecimento como princípio metodológico. Na última versão, 2013, são incorporados a Educação de Jovens e Adultos, a Educação especial e inclusiva, os Complexos de Estudo e alguns projetos da SEED, a Equipe Multidisciplinar<sup>153</sup> e a Brigada Escolar<sup>154</sup>.

Essa versão do PPP (2013) encontra-se em tramite na SEED desde o final de 2013 e, ainda não está aprovado. Porém, como esse documento registra a intencionalidade da proposta mais atual que as Escolas Itinerantes buscam exercitar, o utilizamos como referência base para esta análise.

O PPP está estruturado em três partes: diagnóstico, marco conceitual e marco operacional. O primeiro contextualiza o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak e as Escolas Itinerantes; o

---

<sup>153</sup> Diz respeito a um programa que visa fomentar a inserção nas atividades escolares do conteúdo das leis n° 10639/03 e n° 11645/08, as quais versam sobre a obrigatoriedade da inclusão no currículo da temática da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

<sup>154</sup> Voltado para a identificação de riscos da edificação e disseminação de condutas de segurança física na escola.

segundo diz respeito à concepção de educação, escola e formação e o último apresenta a forma de organização e realização desses pressupostos nas escolas (COLÉGIO IRACI SALETE STROZAK, 2013b).

O marco conceitual apresenta discussões referentes à Educação do Campo e à Educação no MST. As primeiras reflexões tratam da Educação do Campo como um local de vida e dos trabalhadores, em contraposição ao campo do agronegócio e do latifúndio. As principais referências são provenientes da Coleção de Cadernos da Educação do Campo e das análises de Caldart (2003)<sup>155</sup> sobre a Educação do Campo tanto no contexto educacional quanto no contexto educacional do MST.

A escola é reconhecida como uma necessidade para escolarização dos acampados/ assentados e como um espaço que pode vir a fortalecer a luta pela Reforma Agrária, ao contribuir no desenvolvimento da capacidade de análise crítica da realidade e ao estabelecer laços estreitos com a luta dos trabalhadores, no caso pelo MST. Ao discutir a concepção de escola, algumas ponderações estão registradas no texto, na intenção de não minimizar o papel dela em garantir o acesso aos conteúdos construídos ao longo da história (DALMAGRO, 2010)<sup>156</sup>.

A incorporação das discussões relativas à EJA se colocam no sentido de garantir a escolarização com intencionalidade para os assentados e acampados que não puderam realizar seus estudos em idade escolar regular, na direção da Educação do MST. Nesse espaço, também há apresentação dos Princípios da Educação do MST<sup>157</sup> e das Matrizes Formativas.

A Matrizes Formativas que derivam da relação entre educação, escola e vida - do Trabalho, da Luta Social, da Organização Coletiva, da Cultura e da História – reunindo, dessa forma, as principais categorias que explicitam a Educação do MST. Essas mesmas matrizes são

---

<sup>155</sup> A escola do campo em movimento. Currículo sem Fronteiras, v. 3, n.1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1/articles/roseli2.pdf>>.

Acesso em 5 setembro de 2008.

<sup>156</sup> DALMAGRO, Sandra L. A escola no contexto das lutas do MST. Programa de Pós Graduação em Educação. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

apresentadas, no PPP, juntamente com a proposta dos Complexos de Estudo, e também no documento denominado Plano de Estudos.

O trabalho é entendido como sinônimo de atividade humana criadora, a partir da assertiva marxiana, o trabalho em seu sentido mais genérico, aludido como base central do projeto educativo da escola, ou seja, o trabalho como princípio educativo que busca estabelecer correspondência com relações de trabalho mais complexas e avançadas na direção da emancipação, em detrimento do trabalho assalariado e do trabalho familiar simples (FREITAS, SAPELLI & CALDART; 2013). Porém, nem sempre, há na materialidade dos acampamentos e assentamentos correspondência com relações de trabalho, desse tipo, questão esta abordada no próximo capítulo.

Na escola, a matriz formativa do Trabalho pretende ser traduzida no estabelecimento constante da relação teoria e prática, inserindo os estudantes em formas de trabalho socialmente úteis – na escola e no acampamento/assentamento, desde o autosserviço até com os educandos mais velhos estabelecer uma relação com o trabalho produtivo e torná-lo objeto de estudo científico na escola (COLÉGIO IRACI SALETE STROZAK, 2013b & FREITAS, SAPELLI & CALDART; 2013).

A matriz formativa da Luta Social demarca a intencionalidade da luta na formação humana, ou seja, reconhece que a luta educativa, imersa de significados pedagógicos, como, por exemplo, de que somente a luta pode alterar substantivamente a vida dos trabalhadores, que as relações sociais resultam de ações humana e podem ser alteradas, entre outros. No trabalho educativo da escola, vislumbra-se exercitar a participação dos educandos, educadores em ações de luta, tais como: mobilizações, jornadas de luta, Encontro Sem Terrinha, da Juventude entre outros momentos formativos. Como também, realizar ações delegadas pelo Movimento à escola (COLÉGIO IRACI SALETE STROZAK, 2013b & FREITAS, SAPELLI & CALDART; 2013).

A matriz da Organização Coletiva possui uma ligação intrínseca com as matrizes do Trabalho e a Luta Social, isto é, ambas necessitam da organização coletiva para efetivarem-se. Significa reconhecer a apropriação de aprendizados na coletividade. Na escola, pode vir a se materializar na participação ativa da comunidade e educandos na vida escolar, primando pelos processos de auto-organização dos mesmos (COLÉGIO IRACI SALETE STROZAK, 2013b & FREITAS, SAPELLI & CALDART; 2013).

A Cultura destacada como outra matriz formativa, diz respeito à experiência humana derivada do trabalho, da organização e da luta.



Nessas relações, se constrói um jeito de ser humano com vistas a realizar a recriação de um modo de vida camponês. Na escola, pressupõe o cultivo da memória coletiva da luta e dos lutadores ao longo da história da classe trabalhadora, o cultivo da mística, dos símbolos, entre outros elementos que caracterizam a cultura como um espaço formativo. Refere-se também, aos conteúdos escolares como os presentes nas disciplinas de Arte e Educação Física (COLÉGIO IRACI SALETE STROZAK, 2013b & FREITAS, SAPELLI & CALDART; 2013).

A matriz formativa da História consiste em reconhecer a realidade como um processo contraditório e em movimento. A historicidade dos fenômenos naturais e sociais, na sua relação entre passado, presente e futuro. Na escola, significa ensinar a analisar os fenômenos da realidade em sua historicidade, estabelecendo nexos entre sua origem e seu desenvolvimento, e entre sua particularidade e a totalidade das relações sociais (COLÉGIO IRACI SALETE STROZAK, 2013b & FREITAS, SAPELLI & CALDART; 2013).

O vínculo entre escola e vida, compreendida como a ligação da escola com a realidade atual e suas contradições, para além do imediato, consiste no pressuposto central da proposta de educação do Movimento. Assim sendo, na condição básica para exercitar as matrizes formativas aqui apresentadas, com vistas a contribuir com a formação de lutadores e construtores de uma nova sociedade. Reconhecendo a potencialidade, mas também os limites de realizar essa formação na sociedade atual compreendemos que a escola é um ambiente restrito na realização dessa formação, mas de forma alguma são descartáveis (FREITAS, SAPELLI & CALDART, 2013).

A concepção de conhecimento e a relação entre desenvolvimento e aprendizagem são conceitos importantes para ancorar a prática pedagógica das escolas, expresso no PPP. A escola está circunscrita como o lugar destacado para a apropriação dos conhecimentos científicos traduzidos em conhecimentos escolares. A teoria histórico cultural é base dessa reflexão, bem como, a relação de interdependência entre dois processos distintos: desenvolvimento e aprendizagem e a mediação desses processos na internalização das funções psicológicas superiores. Tais elaborações estão respaldadas dos estudos de Vigotski e fundamentam a proposição dos Ciclos de Formação Humana.

Ao analisar o referido PPP, percebemos certa fragmentação do texto, sobretudo, na exposição do marco conceitual. As reflexões são apresentadas em diversos itens que não apresentam necessariamente

uma relação de complementaridade como, por vezes, alguns conceitos tornam-se repetitivos. Por exemplo, as matrizes pedagógicas, os princípios filosóficos e pedagógicos e as matrizes formativas da Educação do MST. Verificamos também, nessa análise, o pouco diálogo entre a organização escolar por Ciclos de Formação Humana, logo, da psicologia histórico cultural que a fundamenta com os Complexos de Estudos. Parece uma necessidade posta estabelecer maiores conexões entre essas propostas, pois no trabalho desenvolvido pelas escolas esses distanciamentos são evidenciados.

#### **4.2.2 Os ciclos de formação humana, os complexos de estudo e os tempos educativos**

Neste momento, nos deteremos a apresentar e refletir acerca dos Ciclos de Formação Humana e dos Complexos de Estudos nas Escolas Itinerantes. Essas propostas visam alterar a forma escolar da escola capitalista e a construção de uma nova, na intenção de desenvolver as matrizes formativas na direção de contribuir com a formação de lutadores e construtores.

A luta é o elemento potencialmente diferenciador dessas escolas, ou seja, o contato da escola com processos de luta impulsiona a abertura de espaços e/ou brechas para questionar a forma escolar capitalista, porém não sem limites.

Os ciclos de Formação Humana começaram a ser discutidos na Escola Base e nas Escolas Itinerantes, a partir de 2005, conforme registrado no PPP (COLÉGIO IRACI SALATE STROZAK, 2013b) e, em 2006, o Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak protocolou o pedido de implementar os Ciclos de Formação Humana na escola, no Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul. Nos anos seguintes, diversos elementos dos mesmos foram sendo exercitados nas escolas. Em 2010, após a insistência do Setor de Educação do MST junto à SEED e, ao Conselho Estadual de Educação do Paraná, esse aprovou os Ciclos de Formação Humana, sob o parecer n° 117/10 e a Resolução n° 3922/10. Tornando-as, assim, únicas escolas a se organizarem por Ciclos de Formação Humana, na rede estadual de ensino do Paraná. Os principais questionamentos da época, por parte do Estado, relacionavam-se com o fato de incluir as alterações provocadas pelo ciclo no sistema da rede estadual de ensino. De forma mais enfática os questionamentos estavam em torno do registro da aprendizagem por parecer e não por nota e também na ampliação de horas aulas na escola (para suprir a demanda das classes intermediárias).

Os Ciclos de Formação Humana são originários de setores progressistas ligados à educação, no “Dossiê MST-Escola” há poucas menções aos Ciclos como possibilidade de organização da escola. Em um dos textos que integram o Dossiê (MST, 2005) encontramos a seguinte indicação: “As escolas podem se organizar em ciclos, etapas ou séries. Não pretendemos indicar uma opção fechada, até porque não temos acúmulo suficiente nesta questão (IDEM, p.225). Em relação aos Ciclos nas Escolas Itinerante do Paraná, em sua pesquisa Sapelli (2013), afirma que essa proposição advém da implementação, a partir de 2004 no município de Rio Bonito do Iguçu, no qual se localiza a Escola Base e diversas outras escolas de assentamento. Nessa ocasião, pessoas próximas ao MST estavam na secretaria de educação do referido município e buscaram referências progressistas para respaldar a política municipal de educação. Em relação aos Ciclos, as experiências que serviram de exemplo foram as realizadas em Porto Alegre (RS), Chapecó e Blumenau (SC) e Belo Horizonte (MG), entre outras. A partir de então, começa o processo de incorporação dos Ciclos de Formação Humana na Escola Base e nas Escolas Itinerantes.

Convém registrarmos que atualmente os Ciclos estão presentes em muitas redes de ensino, apresentando-se em formas diversas. Grande parte dessas propostas são de fato, propostas de progressão continuada, as quais realizam a aceleração do fluxo dos estudantes, porém com interesses restritos à redução dos custos do Estado para com as escolas e a melhoria nos indicadores de avaliação. Dessa forma, operam o processo de exclusão e submissão, não mais pela reprovação e a possível desistência do aluno da escola, mas sim com a efetivação da exclusão no interior da própria escola<sup>158</sup>.

A proposta dos Ciclos de Formação Humana tem como um de seus objetivos a alteração dos espaços, tempos e os processos avaliativos nas escolas, com a intenção de garantir a aprendizagem dos educandos em sua diversidade, confrontando a linearidade presente na seriação. Nessa propositura dos Ciclos, o fracasso escolar não é tido como uma prerrogativa exclusiva do estudante e, sim da escola, que precisa criar estratégias para contribuir nessa aprendizagem, para além da reprovação, os Ciclos de Formação Humana se inserem como uma dessas possibilidades (COLÉGIO IRACI SALETE STROZAK, 2013b).

---

<sup>158</sup> Sobre essa temática sugere-se ler: FREITAS, Luiz Carlos. “Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas”. São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção cotidiano escolar).

Nessa proposta, os educandos são organizados em agrupamentos de referência (turmas), levando em consideração, principalmente, a sua idade. No entanto, novas formações de grupos nas escolas são realizadas, os reagrupamentos propostos para suprir as necessidades ou as potencialidades dos educandos em relação à aprendizagem dos conteúdos. Os reagrupamentos pretendem motivar e auxiliar os educandos na apropriação de um conteúdo específico. Porém, na pesquisa, verificamos que os reagrupamentos não são muito frequentes na organização do trabalho pedagógico, ocorrem na maioria das vezes, para suprir a necessidade da alfabetização ou por conta da falta de educador na escola.

A reprovação é questionada nessa configuração. Ao final de cada ciclo, caso o aluno apresente dificuldades com o conteúdo relativo ao seu agrupamento de referência, ele vai para o próximo ciclo, no entanto, precisa frequentar em contra turno a classe intermediária. Essa é organizada a partir das áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências Naturais e Matemática e Ciências Sociais, com 5 horas aulas semanais para cada uma das áreas. Os estudantes frequentam somente a área que possuem dificuldades. A frequência e a permanência nessas classes são firmadas em acordo coletivo entre escola, educandos e seus pais. São cinco os Ciclos de Formação Humana na Educação Básica das Escolas Itinerantes, conforme o quadro que segue:

**Quadro 5**– Ciclos de Formação Humana na Escola Base e Escolas Itinerantes do Paraná

<b>Idade</b>	<b>Anos escolares na Educação Básica</b>	<b>Ciclo de Formação Humana</b>
4 anos	Educação Infantil	I Ciclo
5 anos	1º ano – EF	II Ciclo
6 anos	2º ano – EF	
7 anos	3º ano – EF	III Ciclo
8 anos	4º ano – EF	
9 anos	5º ano – EF	Classe Intermediária
10 anos	6º ano – EF	
11 anos	7º ano – EF	IV Ciclo
12 anos	8º ano – EF	
13 anos	9º ano – EF	Classe intermediária
14 anos	1º ano – EM	
15 anos	2º ano – EM	V Ciclo
16 anos	3º ano – EM	
17 anos		

Fonte: Colégio Iraci Salete Strozak (2013 b), adaptação da autora (2014).

Os Ciclos visam provocar o questionamento da avaliação na escola, nessa proposição, substitui-se a nota por um parecer descritivo<sup>159</sup> de periodicidade semestral, no qual os educadores registram o aprendizado e os limites apresentados dos conteúdos escolares trabalhados no semestre, além disso, o parecer fica disponível tanto para os educandos quanto para seus pais e/ou responsáveis.

Outro instrumento de avaliação presente na prática pedagógica das Escolas Itinerantes são os Conselhos de Classe Participativos, também realizados ao final de cada semestre, com a intenção de avaliar os educandos, os educadores e a coordenação pedagógica. Nele são incorporados a auto avaliação dos educandos e a avaliação dos demais sujeitos.

Esses instrumentos avaliativos – o parecer descritivo e o conselho de classe participativo – ao se realizarem nas escolas geram, frequentemente, tensões, de forma mais explícita nos educadores que não tem experiência anterior nessas formas de avaliação, sobretudo, quando são avaliados pelos educandos, mas esse estranhamento também ocorre entre os pais e os educandos, normalmente, acostumados a não participar dos momentos de avaliação na escola.

Os Complexos de Estudos, a partir de 2013, organizam o trabalho pedagógico das Escolas Itinerantes e da Escola Base, juntamente com os Ciclos de Formação Humana. Essa nova forma de organização constituiu-se pela necessidade de produzir uma orientação curricular para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas Escolas Itinerantes do Paraná, num contexto de formulação da Coleção de Cadernos da Escola Itinerante no Paraná, produzidos coletivamente, no período de 2007 a 2009, por uma equipe formada por educadores das escolas, membros do Setor de Educação do MST e professores universitários, atuantes nos processos de formação dos educadores das Itinerantes.

Os dois primeiros números dessa coleção consistem na sistematização das experiências, de algumas, das Escolas Itinerantes do Paraná, o terceiro refere-se às pesquisas acadêmicas realizadas junto às

---

<sup>159</sup> Além de instrumentos utilizados por cada educador para avaliar o aprendizado os educandos, realiza-se a Pasta de Acompanhamento – consiste num arquivo com produções textuais mensais dos estudantes. E um caderno de avaliação – para anotações dos educadores relativas aos educandos, no decorrer das aulas.

Escolas Itinerantes<sup>160</sup>. Em especial, o quarto número da coleção, “Pedagogia que se constrói na itinerância: orientações aos educadores”, produzido no ano de 2009. Nesse caderno, as orientações voltavam-se para os educadores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, interrogações e reflexões foram realizadas no decorrer dessa produção, no que diz respeito às orientações sobre o planejamento de ensino. Nesse material, a organização se deu por meio dos Temas Geradores, porém os Complexos de Estudos de Pistrak são mencionados, como outra possibilidade a ser desenvolvida.

Ao iniciar a produção de outro material, com as mesmas características do anterior, porém voltado para os educadores dos anos finais e Ensino Médio, que seria o sexto caderno da coleção, os questionamentos sobre o detalhamento e a orientação sobre o ensino se fizeram ainda mais latentes, provocando novas interrogações, diálogos com o Setor de Educação do MST em nível nacional e a busca de referências teóricas para respaldar o trabalho.

Nesse mesmo período foi publicado o livro de Pistrak, “Escola Comuna” (2009)<sup>161</sup>, que apresenta de forma detalhada uma experiência de escola soviética. Dessa forma, a necessidade de aprofundamento da Pedagogia Socialista se manifestava com maior intensidade, por conta de os soviéticos terem praticado uma proposta de organização do trabalho pedagógico, referenciada no materialismo histórico para diferentes níveis de ensino. O que poderia contribuir para a reflexão de uma orientação pedagógica, em especial, sobre como efetivar a relação dos conteúdos escolares com a realidade.

O contato do grupo no Paraná, com a obra do Pistrak (2009), mediada pelos estudos de Luiz Carlos de Freitas, e as contribuições de Roseli Caldart a respeito da trajetória dessa reflexão no interior do MST,

---

<sup>160</sup> Os três primeiros volumes encontram-se publicados, são eles: MST, **Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências**. SEED: Curitiba, n.º 1, abr. 2008a; MST. **Itinerante: a Escola dos sem terra: trajetórias e significados**. Curitiba, n.º 2, out. 2008b. MST. **Pesquisas sobre a Escola Itinerante: refletindo o movimento da escola**. Ano II, n.º 3, Curitiba, PR, abril, 2009. Além do caderno n.º 4, citado acima, compõem foram produzidos nesta coleção, mais um caderno: MST. **A Escola da luta pela terra**. Ano III, n.º 5, Curitiba, abril 2010 (mimeo). Nesse último, encontram-se registrados a experiência das Escolas Itinerantes nos seguintes estados: Rio Grande do Sul (RS), Paraná (PR), Alagoas (AL) e Piauí (PI).

<sup>161</sup> O referido livro foi traduzido pelo Professor Dr. Luiz Carlos de Freitas e publicado pela Editora Expressão Popular, depois de um diálogo junto ao Setor de Educação do MST.

fizeram com que o grupo decidisse por interromper a produção do caderno e, desse início a um processo de formulação de um experimento pedagógico<sup>162</sup> das Escolas Itinerantes em Complexos de Estudo, estando por hora em curso. Até então, a proposta de orientação curricular mais presente na proposta de Educação do MST eram os Temas Geradores. Nas Escolas Itinerantes do Paraná era a partir dessa orientação pedagógica que se organizava o planejamento de ensino, como verificamos nos cadernos de sistematização dessas escolas (2008a) e na pesquisa realizada por Iurczaki (2007).

No Paraná o início da construção dessa proposta se realizou em maio de 2010 e contou com a participação de educadores das Escolas Itinerantes desse estado, militantes do Setor de Educação do MST, professores universitários amigos do MST. Dentre essa equipe existiam especialistas das diferentes disciplinas do Ensino Fundamental. Parte da proposta encontra-se sistematizada num documento intitulado Plano de Estudos (2013) que consiste num registro de parâmetros comuns referentes à organização das escolas pelos complexos de estudo (FREITAS, SAPELLI & CALDART, 2013) e serve de base para as escolas desenvolverem essa experimentação, adaptando-a a sua realidade local.

Essa experimentação estruturou-se em três níveis: o nível um corresponde ao planejamento geral da proposta realizado pela equipe citada e pelo conjunto de escolas. O segundo nível diz respeito à apropriação e efetivação da proposta pelo coletivo escolar que conduz a realização da experimentação em cada uma das escolas e o terceiro, refere-se à formação dos educadores envolvidos, voltados para a apreensão da proposta. Incluiu-se também, posteriormente, nesse último nível a formação da comunidade e dos educandos. Convêm assinalar que não existe uma separação exata entre os três níveis, em especial, em relação aos dois últimos, uma vez que acontecem de forma concomitante. Esses dois níveis iniciaram-se de forma mais efetiva, nas escolas, a partir de outubro de 2012.

O nível I de planejamento geral, durou aproximadamente dois anos e meio (maio de 2010 a outubro de 2012) para ser concluído, nesse período, foram realizados nove encontros da equipe de elaboração que dependiam de financiamento para serem realizados. Em 2011, com a troca da gestão de governo do estado do Paraná, a SEED interrompeu o

---

<sup>162</sup> Experimento utilizado, diferente do considerado pela visão positivista de ciência, como submeter algo à experiência, ou ao teste da prática (CALDART, 2014).

financiamento dessas reuniões, ocasionando a busca por parte do Setor de Educação do MST, do Paraná, por outras formas de financiamento que pudessem garantir a continuidade dos trabalhos. Dessa forma, os encontros aconteceram com financiamento próprio do MST e/ou com a contribuição dos parceiros do Movimento, das universidades envolvidas, entre outros. Esse fato gerou interrupções no processo, ocasionando maior tempo para a elaboração da proposta e à rotatividade dos sujeitos envolvidos, nessa elaboração (SAPELLI, 2013), que, também, esteve associada à dificuldade da apreensão da proposta dos complexos de estudo na experiência soviética e a sua reconstrução num contexto bastante distinto do anterior.

O nível de planejamento geral foi composto por três fases: a) levantamentos e definições; b) análises e c) sínteses. Na primeira fase foram realizados os seguintes levantamentos referente: a realidade da escola e seu entorno, por meio de inventários da realidade; aos conteúdos e os objetivos de ensino; a concepção de educação, matriz formativas e aos objetivos formativos.

Os **inventários da realidade** construídos pelas escolas envolvidas foi um dos levantamentos realizados. Eles consistem numa descrição etnográfica e analítica da escola e seu entorno, com destaque para os diferentes aspectos da realidade natural, econômica, social e cultural (FREITAS, 2010). É um documento de registro da vida da escola e suas proximidades, uma descrição da escola e seu entorno, base para a realização da conexão entre escola e a vida. Para dar continuidade a essa construção, o grupo envolvido no processo de experimentação dos Complexos de Estudo realizou uma síntese dos inventários das escolas presentes, por meio dos seguintes descritores: Trabalho, Lutas, e Organização<sup>163</sup>.

---

<sup>163</sup> Posteriormente, já num momento de síntese das conexões dos conteúdos com a vida, as disciplinas da Educação Física e Artes, que tinham conseguido conectar pouco os seus conteúdos, provocaram uma reflexão no grupo sobre a necessidade de incluir a Cultura, como um descritor do inventário.



**Quadro 6 – Síntese dos inventários**

LUTAS	ORGANIZAÇÃO	TRABALHO
Luta pela terra/ reforma agrária popular; pela educação; pela saúde; acesso e permanência na terra. Luta pela agroecologia Luta: Gênero (participação de poder) Luta pela cidadania (título de eleitor, bloco de produtor, endereço, RG). Luta pela organização	<b>Formas de organização no acampamento</b>  NB; Setores; Coordenação; Direção; Brigada; Associação; Grupo de Jovens/Adolescentes; Grupo de Mulheres; Assembleia  <b>Formas de organização da escola</b> - Coordenação da escola do acampamento; APMF/ Conselho Escolar; Coletivo de educadores (grupo de estudo); NB dos educandos (acampamento); Grêmio estudantil; Conselho de Classe participativo; Equipes de Trabalho; Reunião de pais/ Assembleia; Coordenação de turmas (educandos)	<b><u>Produção familiar (subsistência e comercialização):</u></b> - Plantio e colheitas; Produção leiteira;- Criação de animais <b><u>Autosserviço:</u></b> Trabalho doméstico; Organização do espaço escolar; Embelezamento ; Cuidado das crianças; Proteção de fontes; Plantio de árvores; guarda no acampamento <b><u>Empreitada:</u></b> <b><u>Venda da força de trabalho:</u></b> - Colheitas; Pedreiro; Pintor <b><u>Mutirões:</u></b> <b><u>Oficina:</u></b> Horta <b><u>Cooperativas do agronegócio</u></b> (não há registros de cooperativas do MST no entorno de nenhuma das escolas) <b><u>Indústria</u></b> <b><u>Agentes de Saúde</u></b>

Fonte: MST (2014d).

Outro levantamento realizado pela equipe de elaboração consistiu nos **conteúdos escolares** de cada disciplina dos anos finais do Ensino Fundamental. Depois de tentativas frustradas, de produzir essas definições junto aos educadores das Escolas Itinerantes, responsáveis pelas disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental. O grupo recorreu às Diretrizes Curriculares do Paraná, construídas no período compreendido entre 2004 a 2009, pela SEED. Essa gestão sucedeu um longo período, de adesão sistemática ao programa neoliberal, em relação à educação, mais especificamente relativos aos conteúdos escolares a orientação restringia-se aos PCN's. As Diretrizes Curriculares produzidas no Paraná oscilam em relação ao referencial teórico, algumas disciplinas sustentam-se nos fundamentos do marxismo e outras na tendência pós-moderna (SAPELLI, 2013).

A partir das Diretrizes Curriculares foram produzidas tabelas de conteúdos de cada uma das disciplinas dos anos finais do Ensino

Fundamental. As listas de conteúdos foram revisadas, adaptadas pelos especialistas de cada disciplina, participantes do processo. Decorrentes dos conteúdos foram construídos: objetivos de ensino, na intenção de descrever e situar o conteúdo a ser ensinado e os êxitos para cada objetivo, com o objetivo de apontar o nível de apreensão esperado pelos educandos de cada conteúdo/objetivo. Como também pré-requisitos necessários, quando existentes, para desenvolver cada objetivo/conteúdo.

Nesse nível de planejamento geral, foi revisada a concepção de educação do grupo envolvido e reafirmadas as **matrizes formativas** (Trabalho, Luta Social, Organização Coletiva, Cultura e História), por meio da referência dos pressupostos presentes na proposta de Educação do MST (MSTd, 2014).

Fez parte, ainda, desse momento de levantamentos e definições, a elaboração dos **objetivos formativos** voltados para demarcar a intencionalidade de formação humana, envolvendo as diversas dimensões do ser humano, relativas aos valores, hábitos, atitudes importantes de serem exercitadas pela escola, na ligação com a vida.

Num segundo momento, na fase de análise do planejamento, estabeleceu-se o cruzamento entre a síntese dos inventários, por meio da coluna da VIDA, organizada pelos descritores trabalho, lutas e organização com os conteúdos escolares. Posteriormente, a ligação se estabeleceu com os objetivos de ensino e os formativos. Na primeira tentativa, o número de ligações realizadas mostrou-se excessiva, dificultando avançar nas análises. Por conta disso, foram refeitas, algumas vezes essas ligações, tornando-as restritas ao máximo de duas ligações por objetivo de ensino. Os objetivos eram conectados com os aspectos da vida que melhor possibilitasse a vivência e apreensão do mesmo (SAPELLI, 2013; MSTd, 2014).

Na fase de síntese realizou-se um processo de agrupamento dessas ligações, estabelecendo um diálogo e/ou uma negociação entre os especialistas das disciplinas, na intenção de agregar, se possível, as conexões em aspectos da vida com maior número de ligações. Resultou desse processo, a identificação das porções da realidade a serem exercitadas por semestre, em cada ano do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, o que permitiu a identificação dos Complexos.

**Quadro 7** – Porções da realidade dos Complexos de Estudos

<p><b><u>6º. Ano</u></b></p> <p><b><u>1º. Semestre</u></b> A luta pela Reforma Agrária; Produção de alimentos; As formas de organização coletiva dentro e fora da escola A cultura camponesa</p> <p><b><u>2º. Semestre</u></b> A luta pela Reforma Agrária; Manejo dos ecossistemas; Autosserviço; As formas de organização coletiva dentro e fora da escola</p>	<p><b><u>8º. Ano</u></b></p> <p><b><u>1º. Semestre</u></b> Luta pela Reforma Agrária Manejo do agroecossistema Formas de organização do acampamento e escola</p> <p><b><u>2º. Semestre</u></b> Luta pela Reforma Agrária Agroindústria Formas de organização do acampamento e da escola</p>
<p><b><u>7º. Ano</u></b></p> <p><b><u>1º. Semestre</u></b> Luta pela Reforma Agrária Criação de animais Agroindústria Organização do acampamento/Assentamento e na escola</p> <p><b><u>2º. Semestre</u></b> Luta pela Reforma Agrária Produção de alimentos Organização no acampamento e assentamento e na escola</p>	<p><b><u>9º. Ano</u></b></p> <p><b><u>1º. Semestre</u></b> Luta pela Reforma Agrária Beneficiamento e processamento da produção Agronegócio (monocultura e empresas cooperativas ou outras) Organização coletiva dentro e fora da escola (acampamento ou assentamento)</p> <p><b><u>2º. Semestre</u></b> Luta pela Reforma Agrária Vendas/comercialização de produtos Organização coletiva dentro e fora da escola (acampamento ou assentamento)</p>

Fonte: MST (2014d).

Esse processo culminou na produção do Plano de Estudos (2013), que apresenta essa propositura aos educadores das escolas, dando início aos níveis II e III da experimentação, referentes ao coletivo escolar e à formação dos educadores. Esse documento chegou às Escolas Itinerantes, em sua versão final, no início do ano letivo de 2013, porém desde outubro do ano anterior, a coordenação pedagógica dessas escolas já havia estudado e aprovado a sistematização desse material. Assinalamos, contudo, estarem presentes anteriormente nas escolas alguns elementos constituidores da proposta, como a lista de conteúdos

das disciplinas, os objetivos formativos, que dentro do possível foram gradativamente incorporados na dinâmica do trabalho pedagógico.

Os níveis II e III dizem respeito à reconstrução do Plano de Estudos em cada unidade escolar específica. Ou seja, à reelaboração das conexões presentes em cada complexo, não mais em situações genéricas, como registradas no Plano de Estudos, de caráter orientador, mas sim orientado pela vida real e específica de cada escola e seu entorno. A construção dos inventários da realidade são o ponto de partida dessa reelaboração.

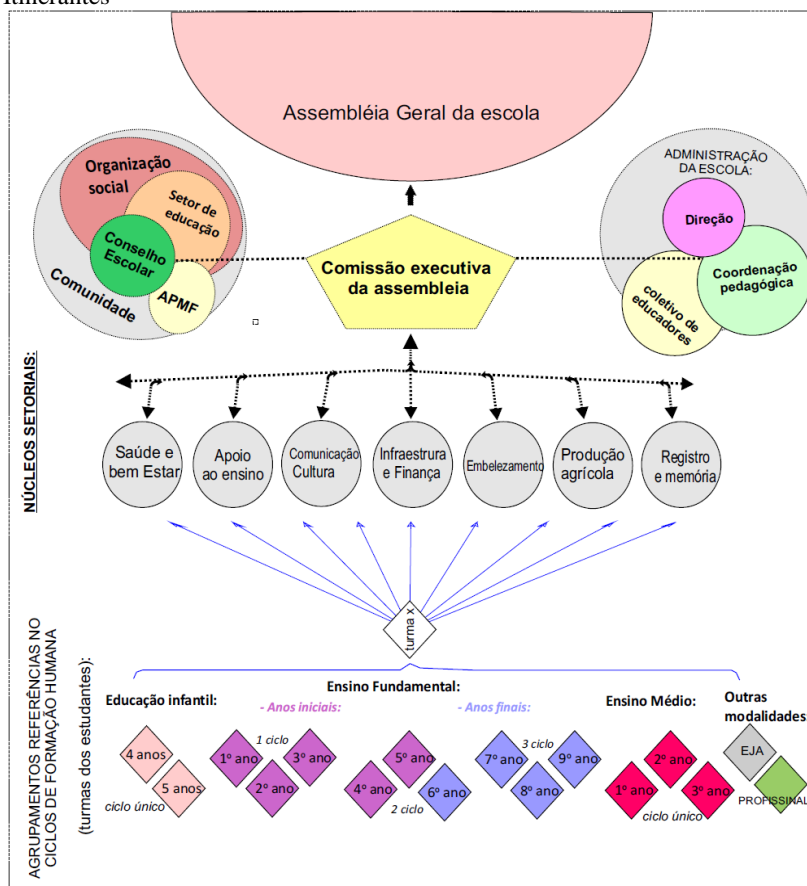
A pesquisa etnográfica constante tanto dos educadores como dos educandos é uma ferramenta essencial deste processo. E isso vai além de se identificar um tema: é ter um levantamento descritivo e analítico da realidade (como trabalho socialmente necessário) e, para além do entendimento desta realidade, articular-se com ela tanto do ponto de vista dos ganhos pedagógicos para o educando, como dos ganhos sociais do coletivo (assentamento ou acampamento) e de seu projeto de luta e construção. Pesquisar para compreender e compreender para transformar a si e o meio (FREITAS, SAPELLI e CALDART, p. 23).

Na sequência refletimos os níveis II e III desta experimentação pedagógica juntamente com a apresentação de aspectos centrais do Plano de Estudos (FREITAS, SAPELLI e CALDART, 2013). Esse documento encontra-se organizado em duas partes. A primeira composta pelos seguintes itens: Introdução, na qual há uma contextualização do experimento; Concepção de Educação e Matrizes Formativas, que explicitam a relação entre Escola e Vida, Trabalho, Luta Social, Organização Coletiva, Cultura e História, ou seja, nesse momento são apresentados os fundamentos da proposta de educação do MST; Orientações gerais sobre a forma escolar, que diz respeito à organização da gestão escolar, os tempos educativos, aspectos metodológicos específicos; Detalhamento do Plano de Estudos abrangendo uma apresentação do complexo, enquanto unidade curricular. Na segunda parte, são apresentados os Complexos de cada ano dos anos finais do Ensino Fundamental, por semestre.

Nas Orientações Gerais, sobre a forma escolar, é destacada a participação ativa dos estudantes na condução da escola, mas é

importante frisar que a responsabilidade do ensino dos conteúdos escolares não é transferida para eles. O processo de participação dos estudantes pretende questionar a lógica de poder verticalizada nas escolas, bem como, superar os mecanismos de caráter representativo, nos quais os estudantes são representados de forma minoritária. Para tal, são constituídos diferentes espaços e momentos voltados para a responsabilização coletiva da condução da escola e estímulo de processos formativos de auto-organização dos estudantes. Expressas na figura a seguir

**Figura 2** – Organograma da auto-organização dos estudantes nas Escolas Itinerantes



Fonte: FREITAS, SAPELLI & CALDART (2013, p. 25).

Nos Complexos de Estudo há três instâncias que ajudam a tomar decisões dentro da escola, são elas: assembleia escolar, comissão executiva e os núcleos setoriais. A assembleia escolar é a instância máxima de decisão e, composta por educadores, educandos e outros trabalhadores que pertencem à escola. A comissão executiva, por sua vez é segunda instância de decisão, constituída pelos educandos – líderes dos núcleos setoriais. Esses núcleos são a terceira instância de decisão da escola, neles os educandos são organizados em grupos para além de suas turmas de referência. Algumas escolas organizam os núcleos por nível de ensino (educandos da Educação Infantil e anos iniciais; e educandos dos anos finais e Ensino Médio). Em grande parte os núcleos se formam pelo interesse dos estudantes. O tempo destinado aos mesmos variam a depender da condição da escola, as que não dependem do transporte escolar, conseguem destinar maior tempo para o planejamento e organização dos educandos, no entanto, a intenção da proposta é proporcionar que eles criem, de forma auto organizada, novos momentos para a realização das atividades propostas nos núcleos.

Os núcleos setoriais indicados no Plano de Estudos são os seguintes: Memória – responsável pelo registro da vida da escola por meio de diário, pasta de acompanhamento das práticas pedagógicas, arquivo fotográfico e audiovisual; Comunicação – realiza a socialização de informações e notícias locais e do mundo, por meio de confecção de mural, programas na rádio, entre outros meios que possam contribuir para levar a informação até à comunidade; Apoio ao ensino – tem por tarefa contribuir na organização dos materiais didáticos e dar suporte ao ensino, englobando as tarefas de organização da biblioteca e dos equipamentos e materiais utilizados pela escola; Finanças – acompanha e contribui na gestão do recurso financeiro da escola junto à equipe administrativa da escola, realiza o controle do patrimônio, orçamentos, prestação de contas, arrecadação de recursos; Embelezamento – responsável pelo embelezamento e organização dos espaços, realiza atividades como plantio de árvores, arbustos ou ajardinamento das escolas, identificação e organização dos espaços, exposição de trabalhos e valorização dos símbolos do MST e da classe trabalhadora; Saúde e Bem Estar – preocupa-se com questões relativas à alimentação, higiene, saúde e bem estar, contribuindo na produção da merenda, limpeza dos espaços da escola, no destino adequado do lixo, realiza campanhas para arrecadação de alimentos e temas afins; Agrícola – voltado para as práticas agrícolas com o cuidado da terra e o meio ambiente, organiza hortas, pomares, canteiros, plantio agroecológico (MST, 2014d). Porém, nem todas as escolas têm todos esses Núcleos, em geral, eles são

adequados ao número de crianças e às possibilidades das escolas. Os núcleos mais frequentes, como constatamos na pesquisa, são: memória, agrícola e embelezamento. Cada um deles tem um professor responsável que assessora e contribui pedagogicamente nesse espaço, buscando estabelecer relações com o ensino.

Em grande medida, essa organização da escola, estava presente nas propostas de Educação do MST, desde as primeiras formulações, inspiradas, principalmente na Pedagogia Soviética e nos autores: Makarenko e Pistrak. Como por exemplo, a direção coletiva, a participação real dos estudantes na escola e a auto-organização, em suma a escola já era reconhecida como um lugar para também aprender a se organizar.

O que se apresenta como certa novidade, no Plano de Estudos das Escolas Itinerantes são os núcleos setoriais. Não encontramos outros materiais da Educação do MST, em que essa nomenclatura esteja presente. No entanto, depreendemos dessa denominação, bem como de sua funcionalidade, a inspiração nos núcleos de base<sup>164</sup> e nos setores existentes na organicidade do Movimento<sup>165</sup>. Nos materiais de educação e nas escolas do MST existiam as Equipes de trabalho, unidades de produção que se assemelham, em certa medida, aos núcleos setoriais.

Os tempos da escola, também denominados de Tempos Educativos, são apresentados, no Plano de Estudos e nas Orientações Gerais sobre a forma escolar<sup>166</sup>. Esses espaços educativos estão

---

<sup>164</sup> Instâncias base de organização dos acampamentos e assentamentos correspondente a aglutinação de cerca de dez famílias. Espaço de discussão dos problemas vivenciados no acampamento/assentamento, local de estudo, de formação e principalmente, de tomada de decisões coletivas.

<sup>165</sup> Os setores existentes no MST são: Produção, Saúde, Gênero, Comunicação, Educação, Juventude, Finanças, Direitos Humanos, Relações Internacionais.

<sup>166</sup> No plano, os seguintes tempos são indicados. O Tempo Abertura, conhecido também por Tempo Formativa, corresponde ao momento inicial do turno escolar, envolve todos os sujeitos da escola, em qual são realizadas místicas e informes. O Tempo Trabalho, estabelecido por meio de uma divisão social do trabalho, para suprir as demandas da coletividade escolar, porém com função pedagógica. O Tempo Leitura, destinado à leitura de diferentes gêneros discursivos com a intenção de contribuir para o desenvolvimento pelo gosto e o hábito da leitura. O Tempo Reflexão Escrita, tempo diário voltado a produção de um pequena reflexão sobre o vivenciado durante o dia na escola. O Tempo Cultura, momento voltado para o cultivo das expressões culturais diversas, como por exemplo, sessão de cinema, apresentações teatrais, entre outras. O Tempo Aula, destinado ao desenvolvimento pelas disciplinas escolares de seus

presentes na organização das escolas do MST como, por exemplo, no IEJC, no município de Veranópolis, no Rio Grande do Sul<sup>167</sup>. Eles também compõem a prática pedagógica das Escolas Itinerantes do Paraná, desde a sua origem, como demonstra a sistematização das escolas (MST, 2008b). No entanto, a novidade embutida no Plano de Estudos é a tentativa de articular os Tempos Educativos aos Complexos de Estudos. No entanto, avaliamos que são, ainda, tímidas as articulações no plano, como também, são restritas na prática pedagógica das Escolas Itinerantes e das escolas de assentamento envolvidas.

Por fim, o documento conceitua o complexo como uma unidade curricular articuladora do trabalho material, das bases das ciências e artes (os conteúdos escolares das disciplinas), dos processos de auto-organização dos estudantes, dos objetivos formativos, dos métodos específicos de ensino de cada disciplina escolar. A seguir, a figura 3, representa essas articulações.

---

conteúdos, estabelecendo o vínculo com a vida, por meio dos complexos. Tempo Estudo, destinado aos estudos dos educandos, de forma individual ou coletiva, para a realização de pesquisas e outros trabalhos provenientes das disciplinas, dos núcleos setoriais, inclui também, os estudos etnográficos sobre a região. O Tempo Oficina, atividades voltadas para apreensão da cooperação, habilidades manuais, cognitivas, culturais. O Tempo notícia, voltado para o acompanhamento de noticiários e debater sobre informações obtidas, organizado pelo núcleo setorial de comunicação. Tempo Núcleos Setoriais, destinado a organização e planejamento dos núcleos, bem como a realização das atividades competente aos mesmos. Tempo dos educadores, espaço destinado ao estudo, avaliação e planejamento dos educadores, buscando formas coletivas de vivência desse espaço (FREITAS, SAPELLI & CALDART, 2013).

<sup>167</sup> Sobre a proposta pedagógica dessa escola, ver: MST. Instituto Josué de Castro: método pedagógico. Veranópolis, 2004 (Cadernos do ITERRA, nº 10). E CALDART, Roseli *et al.* Escola em Movimento no Instituto de Educação Josué de Castro. São Paulo: Expressão Popular, 2013.



**Figura 3 – O Complexo de Estudos e suas relações**



Fonte: FREITAS, SAPELLI & CALDART (2013, p.32).

Diferente da organização curricular organizada por temas, nos Complexos de Estudo a aprendizagem não é direcionada inicialmente pelas questões da realidade, são os objetivos de ensino (conteúdos escolares) e os formativos que delimitam a porção da realidade que melhor permite desenvolvê-los. A elaboração dos objetivos e êxitos para os conteúdos se inserem na tentativa de não banalização da teoria, ao aproximar os conteúdos escolares da vida (FREITAS, SAPELLI & CALDART, 2013).

Na segunda parte do Plano de Estudos, são apresentados os complexos do 6º ao 9º ano, por semestre, que variam entre três ou quatro complexos. No entanto, nem todas as disciplinas estão conectadas em todos os complexos, os quais podem ser desenvolvidos, ao mesmo tempo, a depender dos objetivos de ensino de cada disciplina e das combinações realizadas na escola. Nessa parte do documento, são indicadas as porções da realidade a serem exercitadas em cada ano, no semestre, conforme já apresentadas no quadro 7. Também são

apresentados os objetivos formativos<sup>168</sup> e os êxitos esperados para cada um deles, no referido semestre.

---

<sup>168</sup> Os objetivos formativos são os mesmos, ao longo dos diferentes anos do Ensino Fundamental, alteram-se somente os êxitos, grau de exigência. Os objetivos formativos são: Exercitar a expressão oral ou escrita; utilizar conceitos na compreensão de questões da realidade concreta; Formular conceitos simples desde fenômenos da realidade; exercitar o raciocínio lógico; Demonstrar postura de curiosidade intelectual; Desenvolver capacidade de observação da realidade e percepção dos problemas da vida; Aprender a elaborar hipóteses de solução diante problemas da prática; Aprender procedimentos básicos de pesquisa para o aprofundamento e comparação de hipóteses ou posição sobre fatos; Saber fazer análises e compor sínteses (mentais e escritas); Desenvolver a capacidade de discernir sobre os vários lados de uma situação ou questão antes de tomar a decisão e de agir; Praticar valores de solidariedade, cooperação, responsabilidade[...], Demonstrar disponibilidade para ações de militância social/política; Desenvolver capacidade de iniciativa e de agir organizadamente diante de problemas, desenvolver hábitos de trabalho individual e coletivo; Aprender algumas habilidades técnicas relacionadas a trabalho socialmente úteis; Compreender a lógica da cooperação ou da organização do trabalho coletivo a partir de participação (na escola ou fora dela) em formas de trabalho que possam envolvê-lo diretamente nas atividades de planejamento, execução e balanço crítico coletivo; Conhecer as formas de organização da produção e do trabalho no campo, compreendendo o atual contraponto de lógicas entre agronegócio e agricultura camponesa, e sua relação com as lutas sociais dos movimentos sociais camponeses da atualidade, cultivar a memória e a identidade de trabalhador, camponês, Sem Terra; Cultivar a memória e a identidade de trabalhador, camponês, Sem Terra; Valorizar a produção cultural e fazer análise crítica da atuação da indústria cultural e das tradições culturais; desenvolver a cultura corporal, possibilitando ampliar a consciência, a expressividade, o respeito e o cuidado com o corpo; Consolidar hábitos de higiene e de cuidados com a saúde; Desenvolver a sensibilidade estética, a criatividade e a capacidade de expressão artística, Desnaturalizar as relações de opressão, demonstrando consciência e indignação diante de injustiças e situações de exploração entre os seres humanos e a natureza; realizar as atividades com comprometimento e autodisciplina, posicionando criticamente diante delas; Desenvolver a afetividade, ampliando gradativamente o equilíbrio emocional; Estabelecer/perceber relações entre conteúdos de ensino, atividades práticas e questões da realidade atual; Perceber as conexões que ligam entre si os fenômenos, naturais e sociais, compreendendo, pelas questões da prática, o que são contradições, o que é o movimento e como acontecem as transformações na natureza, na sociedade (FREITAS, SAPELLI & CALDART [orgs], 2013).

Na sequência, cada complexo, é apresentado, a partir de uma descrição da porção da realidade, na qual se ancora o estudo, os conteúdos e os objetivos de ensino e os demais elementos constitutivos dos complexos. As ligações e relações presentes em cada complexo são apresentadas no Plano de Estudos, conforme o quadro abaixo:

**Quadro 8** – Forma de exposição dos Complexos

Justificativa da Disciplina	Conteúdos	Objetivos de ensino	Pré-requisitos	Metodologias	Avaliação	Avaliação
					Êxito esperados	Critérios e instrumentos de avaliação
Pequeno texto, de cada disciplina a justificando o porque articulou-se a este complexo.	Provenientes das listas de conteúdos formuladas tendo referências as DC do Paraná (2004-2009), reorganizadas pelo grupo de professores especialistas, em cada disciplina.	Formulados a partir dos objetivos, com vistas a garantir maior detalhamento e precisão do conteúdo a ser desenvolvido.	Conteúdos necessários de serem apropriados, antes do conteúdo/objetivo, em questão.	Formas de desenvolver os objetivos atrelados a vida, procurando articular as diferentes disciplinas e as diversas dimensões dos complexos (núcleos setoriais, trabalho socialmente necessário)	Referese a apropriação a ser alcançada ao desenvolver cada conteúdo de ensino e objetivo formativo.	Formas, por meio das quais, serão verificadas as aprendizagens dos educandos.

Fonte: (FREITAS, SAPELLI & CALDART, 2013), Reelaborado pela autora (2014).

No Plano de Estudos os itens: metodologia e critérios/instrumentos de avaliação encontram-se em branco, os demais preenchidos a partir da construção elaborada no nível I, de planejamento geral. Ao final, são listadas algumas indicações metodológicas, de caráter genérico, para cada complexo.

Em geral, as Escolas Itinerantes construíram seus inventários e tentam estabelecer maior relação com a vida a partir dos planejamentos de ensino, elaborados coletivamente a cada início de semestre. Esse processo de reconstrução do Plano de Estudos, em cada unidade escolar, pelas condições inexistentes nas escolas, tais como: estrutura, tempo, disponibilidade e formação dos educadores, entre outros, tem se realizado de maneira bastante parcial. O que tem sido feito são adaptações das relações existentes no Plano de Estudo geral, com a realidade local, por meio dos inventários.

Embora a experimentação pedagógica estivesse voltada prioritariamente para os anos finais do Ensino Fundamental, ao chegar às escolas, a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, incorporaram-se na dinâmica realizada, mesmo não tendo um plano de estudo específico.

Em síntese, consideramos a proposta dos Complexos de Estudo na trajetória da educação do MST, em certa medida uma novidade, apesar dela recuperar as principais concepções e princípios presentes na Educação do MST: o trabalho, o vínculo com a realidade, a auto-organização dos estudantes, entre outros, propõe um novo arranjo para a articulação dos elementos que constam na Proposta de Educação do MST. Portanto, um modo original de realizar a relação entre escola e realidade, orientada pelos conteúdos de ensino e objetivos formativos e não por questões problemas como na organização dos temas geradores. Em outras palavras, os Complexos apresentam uma nova qualidade para a concepção de escola no MST, ao provocar uma maior articulação dos elementos basilares dessa concepção de escola: Trabalho, Conhecimento e Auto-organização.

#### 4.3 AS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO NOS ASSENTAMENTOS DO MST NO CEARÁ

No Ceará analisamos quatro Escolas de Ensino Médio, localizadas em assentamentos de Reforma Agrária, ligados ao MST. Esses assentamentos são fruto da luta dos trabalhadores contra a exploração sofrida pelos posseiros, por meio do pagamento da renda aos proprietários das terras e foram conquistados na segunda metade da década de 1980.

No despontar do século XX eclodiram as lutas dos posseiros frente ao pagamento de terras devolutas<sup>169</sup>. Na década de 1960-1970 o elevado percentual da renda paga aos proprietários das terras – em média 50% da produção – mobilizou a luta dos trabalhadores rurais no Ceará. Impulsionados também pela aprovação do Estatuto da Terra (1964), que previa que o pagamento pelos posseiros chegasse até 10% da produção, os trabalhadores iniciaram um processo de resistência em confronto direto com os proprietários nos locais onde moravam. As lutas, nesse contexto, tinham um caráter mais localizado e recebiam o apoio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBS) da Igreja Católica. A pauta central dessas lutas era a cobrança da “renda justa” que não foi aceita pelos proprietários, em grande parte, adeptos de práticas coronelistas (ALENCAR e DINIZ, 2010).

Nas décadas de 1980, grande parte desses conflitos perdurou, num contexto de redemocratização do país. Período em que foi aprovado o I Plano Nacional da Reforma Agrária (1985-1989) e o I Plano Regional da Reforma Agrária. Nesse momento, alguns trabalhadores conquistaram a terra (ALENCAR e DINIZ, 2010). A constituição dos assentamentos de Maceió, Santana e Lagoa do Mineiro, nos quais se localizam três das quatro escolas de Ensino Médio, ocorreram nesse contexto.

O MST começa a se expandir pelo Nordeste brasileiro no final da década de 1980, no Ceará constituiu-se por meio do deslocamento de militantes de outras regiões para o estado, responsáveis em articular os trabalhadores em prol da luta pela terra. Em 1989, o MST- Ceará<sup>170</sup> organiza a sua primeira ocupação, na Fazenda Reunidas São Joaquim, da qual resulta o assentamento 25 de Maio, local onde fica a Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira.

A gestação do MST-Ceará configurou-se pela articulação de sujeitos e organizações em luta pela terra na época, dentre as quais: a CPT da Diocese de Quixeramobim, Departamento Rural da CUT e um

---

<sup>169</sup> Porém, a luta pela terra existe no Ceará desde as primeiras invasões colonizadoras, datadas do século XVII e XVIII. No momento inicial, a consolidação da pecuária se tornou o carro chefe das expropriações de terras indígenas (PINHEIRO, 2007).

<sup>170</sup> Sobre o MST- Ceará ver as seguintes teses: ALENCAR, Francisco Amaro Gomes de. Uma geografia das políticas fundiárias no estado do Ceará. Fortaleza: UFC, 2005. Tese de Doutorado em Ciências Sociais; DINIZ, Aldiva Sales. Trilhando caminhos: a resistência dos camponeses no Ceará em busca de sua libertação. Tese Doutorado em Geografia Humana. São Paulo, USP, 2009.

grupo de camponeses ligados aos sindicatos rurais de Quixeramobim, Quixadá e Canindé. Assim, as lutas pela terra, no Ceará, ganharam novas dimensões, transmutando as reivindicações pelo pagamento da renda em luta pela Reforma Agrária, por meio de ocupações de terras (ALENCAR e DINIZ, 2010).

A conquista dessa primeira ocupação se consagrou com a emissão de posse da terra em junho de 1989. Outras duas ocupações ocorreram no mesmo ano e apesar das famílias sofrerem despejos, elas foram assentadas em outras localidades. Situação que impulsionou a consolidação do MST no estado do Ceará. Na década de 1990, o MST no estado realiza três marchas nos anos de 1991, 1992 e 1994 todas tendo o ponto de partida o sertão central, região que concentra o maior número de assentamentos. Como forma de pressionar a realização da Reforma Agrária, bem como dar viabilidade à mesma (ALENCAR E DINIZ, 2010).

A partir de 1990, o MST, nesse estado, além de intensificar as ocupações de terra, se aproxima dos assentamentos constituídos em meados da década de 1980, incorporando alguns desses assentamentos à sua organicidade.

Em 2014, o MST-Ceará tem 183 assentamentos, com cerca de 280.000 pessoas e 32 acampamentos com 2.834 famílias acampadas. Dentre esses acampamentos, apenas quatro possuem mais de cem famílias, são eles: Comunidade Irmã Tereza (600 famílias), no município de Quixeramobim; Zé Maria do Tomé (600 famílias), em Limoeiro do Norte; Comunidade Irmã Doroti (400 famílias), no município de Tamboril<sup>171</sup> –, ou seja, a maioria dos acampamentos são pequenos com 10 a 20 famílias.

Em abril de 2007, o MST promoveu nacionalmente uma Jornada de Lutas para reivindicar junto ao poder público a realização da Reforma Agrária e demais questões a ela relacionadas. No estado do Ceará, a jornada resultou na negociação de dez escolas de Ensino Médio, as primeiras a abranger esse nível de ensino nos assentamentos de Reforma Agrária ligados ao MST no estado. Naquele momento, o número de escolas reivindicadas (Ensino Fundamental e Médio) era de 64 escolas, dessas 12 eram de Ensino Médio. Inicialmente foram construídas cinco escolas e encontra-se em processo de construção, em 2014, mais quatro.

---

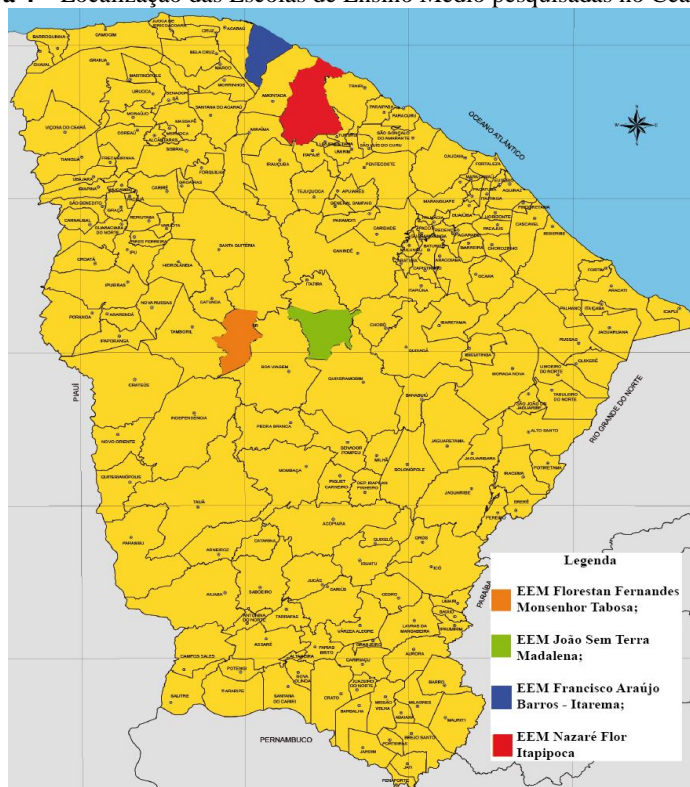
<sup>171</sup> Informações obtidas por e-mail da Direção do MST- Ceará, em junho de 2014.

As estatísticas a respeito do acesso ao Ensino Médio no Ceará de forma geral acompanham a média nacional de 50%. No campo essa porcentagem diminui drasticamente, demonstrando que a maioria dos jovens residentes no campo no Ceará, ou realizam sua formação no centro dos municípios ou não adentram a esse nível da Educação Básica. De acordo com os dados da Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional/Escolar Indígena da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (*apud* Gomes, 2013), o estado possui 29 escolas de Ensino Médio regular na zona rural. Dessa forma, somente 2,64% dos jovens em idade escolar acessam a escola no campo no Ceará. Dentre essas 29 escolas do campo, cinco estão localizadas em assentamento da Reforma Agrária - a Escola de Ensino Médio João dos Santos Oliveira (João Sem Terra) – Assentamento 25 de maio, no município de Madalena; Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes – Assentamento Santana, no município de Monsenhor Tabosa; Escola de Ensino Médio Francisco Araújo Barros – Assentamento Lagoa do Mineiro, no município de Itarema; Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor) – Assentamento Maceió, no município de Itapipoca, todas estavam, em 2013, em pelo funcionamento<sup>172</sup>. Desde 2010, encontra-se em processo de construção mais quatro escolas de Ensino Médio em outros assentamentos do Ceará.

---

<sup>172</sup> Segundo Gomes (2013) mais uma escola foi construída nesse processo no Assentamento Pedra e Cal, no município de Jaguaratama, porém este não possui vínculo orgânico com o MST. Denominada de Escola de Ensino Médio Padre José Augusto Regis Alves participa em alguns momentos comuns de formação junto com as demais escolas, tais como as Semanas Pedagógicas e outras atividades organizadas pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará.

**Figura 4** – Localização das Escolas de Ensino Médio pesquisadas no Ceará



Fonte: IPARDES (2012) e reelaborado pela autora (2014).

A escolha dos assentamentos a serem contemplados com a construção das escolas coube ao MST. A partir de discussões da Direção Estadual do Movimento, definiram-se alguns critérios para a escolha.

1. Assentamentos com grande quantidade de jovens que estavam tendo problemas com a continuidade dos estudos;
2. Assentamentos populosos e próximos a outros assentamentos;
3. Assentamentos que são marcos históricos na luta pela terra no Ceará, na luta do MST (GOMES, 2013, p. 43).



Na negociação estabelecida entre o MST e o Estado do Ceará em relação a essas escolas, verificamos a contradição que existe na atuação do Estado ao atender parcialmente o direito à educação e a negação do mesmo, frente à demanda reivindicada pelo MST de 64 escolas. O Estado atende parcialmente o direito à educação, como também desloca para o reivindicante, no caso ao MST-Ceará, assumir as decisões que não alteram o conteúdo da proposição - o número de escolas a serem construídas, definições que poderiam gerar conflitos. Dessa forma, o Estado usa seu opositor para amenizar conflitos, por meio da incorporação de parte de suas reivindicações. Tal observação, não pretende desconsiderar a necessidade da construção das 64 escolas, nem ignorar a conquista significativa de cinco escolas construídas e em funcionamento e quatro em processo de construção. Almejamos com essa discussão explicitar os limites e as contradições existentes nessa conquista. Essa reflexão também é feita por Gomes (2013, p. 43) ao referir-se à primeira audiência realizada entre o governador Cid Gomes<sup>173</sup> e o MST-Ceará

Avalia-se que essa audiência foi uma tentativa do governo de sufocar conflito. Essa análise parte da percepção de que a ação do Estado, nesse momento, aproximasse da lógica da amenização e alívio da pobreza existente do Banco Mundial, pois apesar do Movimento argumentar que tinha a necessidade de escolas em 64 assentamentos, e reivindicarem essas escolas - sendo 12 com o caráter de serem escolas de Ensino Médio, para garantir a educação da Juventude nos Assentamentos - o governador comprometeu-se em construir somente cinco escolas de Ensino Médio, deixando para o MST a definição dos assentamentos a serem priorizados.

Outra questão a ser problematizada, levantada a partir dos três critérios definidores dos assentamentos a serem contemplados com a

---

<sup>173</sup> O primeiro mandato de Cid Gomes foi de 2006 a 2009, eleito sob a coligação intitulada “Ceará vota pra crescer” composta pelos partidos: PSB, PT, PC do B, PMDB, PRB, PP, PHS, PMN e PV. e exerce seu segundo mandato (2010-2014), no entanto compõe o PROS (Partido Republicano da Ordem Social) partido criado recentemente, sua desfiliação do PSB se deu em 2013, por conta da divergência com a possível candidatura de Eduardo Campos a presidência da república, logo, o não apoio à reeleição de Dilma Rouseff.

construção de escolas, diz respeito ao entendimento de que a escola é instrumento fundamental para a organização de assentamentos mais antigos, que, por esse motivo, tendem a ter maior dificuldade na organização e participação da comunidade nas ações do MST.

Como pontuamos ao analisar as Escolas Itinerantes do Paraná durante o curso de mestrado (Bahniuk, 2008), verificamos a tendência das comunidades acampadas que vivem em acampamentos mais antigos se acomodarem, o que ocorre devido à morosidade da desapropriação da área, a progressiva perda de potencialidade da organização na passagem do acampamento para assentamento visto a necessidade da produção da vida de forma menos imediata e coletiva, como era no acampamento. Essas considerações encontram-se também em Grade (1999). Para o MST-Ceará, a escola é reconhecida como uma estratégia para contribuir com a organização dos assentamentos mais antigos.

Nos assentamentos pesquisados percebemos que o Setor de Educação não se manteve tão atuante após a inauguração das escolas. No entanto, os assentamentos participavam historicamente das lutas do MST e a construção dessas escolas potencializou, em alguns casos, a participação dos assentamentos nas ações do MST.

Após a definição dos assentamentos em que as escolas seriam construídas, o momento seguinte consistiu num trabalho coletivo intenso para a construção física, política e pedagógica das escolas. Junto aos assentados, realizou-se a definição e a legalização dos espaços onde seria construída cada uma das escolas, o levantamento dos estudantes e possíveis educadores, bem como a construção dos PPP's, a escolha dos nomes dessas escolas e das pessoas que assumiriam as direções e as coordenações das mesmas, entre outros aspectos necessários para colocar uma escola em funcionamento. Foi estabelecido em todos os assentamentos um coletivo de acompanhamento à construção dos prédios escolares, os quais chegaram a realizar, junto à Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e ao Departamento de Estradas e Rodagens (GOMES, 2013), algumas denúncias em relação à qualidade dos materiais utilizados e ao trabalho das empresas licitadas para a construção. Alguns assentados foram contratados pelas empresas para trabalhar nessas obras, o que facilitou, em alguns casos, o acompanhamento, garantindo maior qualidade física em algumas das escolas. Destaca-se, entre elas, a Escola de Ensino Médio João Sem Terra, no Assentamento 25 de Maio, que mantém uma estrutura física preservada, além do grande reconhecimento dos assentados pela conquista dessa escola, conforme observamos na pesquisa de campo. Na sequência, apresentaremos cada uma das quatro escolas de Ensino

Médio dos assentamentos do MST no estado do Ceará, listadas no quadro.

**Quadro 9** – Escolas de Ensino Médio em assentamentos do MST

Escola	Assentamento	Município	Ano de criação do assentamento	Quantidade de famílias (2013)
EEM João dos Santos de Oliveira (João Sem Terra)	25 de maio	Madalena	1989	428 assentadas 200 agregadas <sup>174</sup>
EEM Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor)	Maceió	Itapipoca	1985	354 famílias assentadas 550 agregadas aprox.
EEM Florestan Fernandes	Santana	Monsenhor Tabosa	1987	97 famílias assentadas e 20 agregadas
EEM Francisco Araújo Barros	Lagoa do Mineiro	Itarema	1986	127 assentadas 90 agregadas

Fonte: PPP e Pesquisa de Campo (2013).

### 4.3.1 Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira (João Sem Terra)

A Escola de Ensino Médio João dos Santos, também conhecida por João Sem Terra, está localizada no sertão cearense, no Assentamento 25 de Maio, na Comunidade Quietão, conquistado em 1989, foi o resultado da primeira ocupação realizada pelo MST no Ceará, no dia 25 de maio. As terras do assentamento abrangem três municípios: Madalena, Quixeramobim e Boa Viagem.

Na época, a Fazenda Reunidas São Joaquim era o maior latifúndio ocupado no Brasil. Nele residiam aproximadamente 100 famílias submetidas à intensa exploração e aos desmandos de Wicar Parente de Paula Pessoa, proprietário da fazenda, mais conhecido como General Wicar. No momento da ocupação, o imóvel encontrava-se em fase de inventário e fora considerado improdutivo (ALENCAR e DINIZ, 2010).

<sup>174</sup> Famílias não assentadas, porém moram no assentamento, geralmente são parentes dos assentados.

O assentamento 25 de Maio compreende uma área de 22 mil hectares de terras, nas quais estão assentadas 428 famílias e 200 encontram-se na situação de agregadas, ou seja, parentes dos assentados, totalizando aproximadamente dois mil habitantes, distribuídos em 12 comunidades. A agricultura – produção de milho e feijão – e a pecuária - criação de cabras, ovelhas e gado – são as principais atividades produtivas de sobrevivência dos assentados (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA, 2012 e Pesquisa de Campo).

Entre os assentamentos pesquisados no Ceará, esse possui famílias morando em casas de taipa e em condições precárias de sobrevivência, por estarem numa região de seca e conviverem com a “indústria da seca” – à qual interessa o lucro e não a resolução do problema do sertão nordestino.

A organização do assentamento estrutura-se por meio de dezoito associações comunitárias, com dois representantes de cada uma delas. Esses representantes compõem o Conselho geral do Assentamento - instância máxima de tomada de decisões. Segundo depoimento dos entrevistados, a Escola João Sem Terra participa ativamente do Conselho, o MST também tem uma representação nesse espaço. Essa forma de organização difere-se da organicidade proposta pelo MST, fundamentada nos núcleos de base e na participação massiva das pessoas. Em relação ao setor de educação, também com base nos depoimentos, verificamos, a partir da definição da locação de uma escola de Ensino Médio no Assentamento 25 de Maio, que ocorre uma movimentação para a criação do setor de educação no assentamento. Porém, no período da pesquisa, em 2013, ele não tinha uma presença atuante, tornando as escolas, em especial as de Ensino Médio, a estrutura organizativa responsável pelas questões relativas à educação do assentamento.

Anteriormente à construção da Escola João Sem Terra, os jovens cursavam o Ensino Médio no próprio assentamento, em três escolas anexas que são extensões de outras escolas dos municípios próximos e/ou em escolas nos municípios de Madalena – distantes de 12 a 36 km, a depender da comunidade – e Quixeramobim – com distância de até 42 km. Além da escola de Ensino Médio, em 2013, o assentamento possuía as outras oito escolas<sup>175</sup>, que abrangiam a

---

<sup>175</sup> São elas: 1) Escola de Educação Fundamental Margarida Alves (Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental), com 291 educandos; 2) Escola de Educação Fundamental General Wicar Parente de Paula Pessoa (Educação

Educação Infantil e os anos finais do Ensino Fundamental (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA, 2012).

O nome da escola, escolhido coletivamente pelo assentamento, homenageia João dos Santos Oliveira, conhecido por João Sem Terra (1939 -2008). Militante do MST- Ceará que residiu no assentamento 25 de Maio, participando desde a sua ocupação, em 1989. Faleceu no ano de 2008 por motivo de doença (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA, 2012).

Dentre as quatro escolas de Ensino Médio dos assentamentos do Ceará, a Escola João Sem Terra foi a primeira a ser inaugurada, em abril de 2010. Em 2013, havia seis turmas, duas de cada ano do Ensino Médio, perfazendo um total de 165 educandos provenientes de assentamentos da Reforma Agrária. A maioria dos jovens é do assentamento 25 de Maio, no entanto, a escola recebe educandos de outros dois assentamentos: Maraquetá e Santa Elisa (conhecido como Tigre dos Carneiros – nome da antiga fazenda), ambos localizados no município de Quixeramobim e acompanhados pelo MST. Trabalham na escola 25 educadores: um diretor, um coordenador pedagógico, dois regentes de multimeios, um regente de informática, 11 educadores, três agentes administrativos, três merendeiras, três porteiros. Em relação aos educadores, grande parte deles não mora no assentamento, a maioria atua somente nessa escola e estão na mesma a mais de dois anos. Em relação à formação acadêmica desses educadores chama atenção o fato de, aproximadamente, a metade deles não atuar na sua disciplina de formação e entre esses a maioria atua fora da área de conhecimento de sua disciplina de formação.

Além da conservação da estrutura física, chama à atenção nessa escola seu embelezamento, bem como o cuidado da comunidade para com a mesma.

---

Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental), com 136 educandos; 3) Escola de Educação Fundamental Vicente Rodrigues da Silva (Educação Infantil), com 11 educandos; 4) Escola de Educação Fundamental 25 de maio II (Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental) com 152 educandos; 5) Escola de Educação Fundamental 25 de maio I (Educação Infantil ao 6º ano do Ensino Fundamental) com 126 educandos; 6) Escola de Educação Fundamental Pau Ferro (Educação Infantil ao 6º ano do Ensino Fundamental) 57 educandos; 7) Escola de Educação Fundamental Antônio Conselheiro (Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental); 8) Escola de Educação Fundamental 25 de maio III (Educação Infantil), 35 educandos (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA, 2012).

Outras escolas do assentamento utilizam a estrutura da escola João Sem Terra para a realização de suas atividades no decorrer do ano como, por exemplo, a quadra poliesportiva que é utilizada para algumas aulas de Educação Física da escola municipal mais próxima e para atividades do contra turno de outras escolas municipais - Programa Mais Educação. Também é disponibilizada a utilização das dependências escolares para os moradores do assentamento, em especial no período noturno, para a realização de jogos na quadra poliesportiva, para reuniões, festas, entre outras.

A aproximação do assentamento com a escola se mostra com a doação de um carro pipa para a escola, o qual abastece o assentamento em períodos de seca, contribuindo, também, para a realização das atividades diárias na escola, como a construção e a manutenção da horta Mandala.

#### **4.3.2 Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes**

A Escola Florestan Fernandes está localizada no Assentamento Santana, no município de Monsenhor Tabosa, no sertão cearense. O assentamento foi constituído no ano de 1987, anteriormente à constituição do MST no Ceará, por meio da organização de algumas famílias da região.

A luta pela conquista do assentamento perpassou as décadas de 1970 e 1980. No ano de 1977, as famílias moradoras da então denominada Fazenda Serra das Bestas, frente às irregularidades com a titulação da área e a intensa exploração a que eram submetidas, organizaram-se e solicitaram ao INCRA e à prefeitura de Monsenhor Tabosa, por meio de um abaixo assinado, a desapropriação da área. Nesse momento, as famílias não conseguiram a desapropriação, porém foram assentadas em outro local, Assentamento Saco do Belém em Santa Quitéria-Ceará (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES, 2012).

Nessa conjuntura, as famílias dos municípios de Monsenhor Tabosa e Tamboril, em sua grande parte trabalhando como arrendatários e pagando elevadas rendas aos proprietários, iniciam uma organização com a intenção de conquistar um pedaço de terra, apoiados pelos sindicatos rurais e pela CPT (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES, 2012). O MST aproximou-se da comunidade do assentamento em 1990, após essa data o assentamento tornou-se parte da organicidade do Movimento e, desde então, participa de suas lutas.

No Assentamento Santana, em 2013, viviam 97 famílias assentadas e 20 agregadas, totalizando em média cinco mil pessoas numa área de 3.213 hectares (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES, 2012). Os assentados produzem queijo, mel, milho, feijão e, também, criam ovelhas e cabras para comercialização. As moradias são de alvenaria e se encontram organizadas em uma agrovila. A terra é de uso coletivo, inclusive os lotes não são parcelados, no local há benfeitorias de uso coletivo, dentre as quais mercado, meios de transporte, entre outras benfeitorias que visam à atender às necessidades da comunidade. Convém registrar que grande parte dessas famílias possui grau de parentesco.

Há, também, no assentamento uma cooperativa que envolve a maioria dos assentados, por meio da qual a organização do assentamento se estrutura, concomitantemente aos núcleos de base, em referência à organização do MST. Cada família trabalha um dia para as atividades comuns do assentamento e o restante para suas atividades individuais<sup>176</sup>.

A luta por escola nesse assentamento começou com a chegada das famílias na área, em 1987. No ano de 1988, a Escola de Ensino Fundamental São Francisco, foi conquistada, pertencente à rede municipal de ensino do município de Monsenhor Tabosa, ela atendia inicialmente a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse momento, parte das educadoras residia no assentamento e eram leigas, isto é, não haviam concluído o Ensino Fundamental e foram se escolarizando em serviço. No ano de 1992, efetiva-se a ampliação da escola para os anos finais do Ensino Fundamental. Porém, somente a partir de 2002, os jovens assentados puderam ter acesso ao Ensino Médio no assentamento, numa escola anexa à Escola de Ensino Médio Vicente Ribeiro do Amaral localizada na região central do município de Monsenhor Tabosa, utilizando para realização desse nível de ensino as estruturas existentes na Escola

---

<sup>176</sup> “Na época a estrutura organizativa da cooperativa foi constituída da seguinte forma: assembleia geral, coletivo de direção, conselho fiscal, setor de agricultura, setor de pecuária, setor de comercialização, setor de transporte, setor de infraestrutura, setor de agroindústria e o setor de desenvolvimento social. Atualmente a estrutura organizativa da cooperativa mantém quase a mesma base do princípio de sua fundação, exceto: a constituição do setor de apicultura, da coordenação dos Núcleos de Bases – NB’s, da comissão de disciplina e da transformação do setor de desenvolvimento social em setores específicos, como: setor de educação, setor de saúde, setor de comunicação, setor de cultura, setor da juventude e setor da religião.” (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES, 2012, p. 15).

Municipal São Francisco. Tornando-se, dessa maneira, o primeiro assentamento do Ceará a ter turmas do Ensino Médio em suas dependências.

A Escola Florestan Fernandes foi inaugurada em 14 de junho de 2011. O nome escolhido coletivamente pela comunidade homenageia o combatente professor Florestan Fernandes (1920-1995)<sup>177</sup>. No ano de 2013, existiam na escola três turmas, uma de cada ano do Ensino Médio, perfazendo um total de 100 educandos que provém de diversos assentamentos (Bargado, Cachoeirinha, Curitiba, Agrobel, Orange, Santa Isabel e Tira Teima) e de comunidades próximas.

A escola, em questão, compartilha suas dependências físicas com a Escola de Ensino Fundamental São Francisco que pertencente à rede de ensino do município de Monsenhor Tabosa, que oferta à comunidade a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, totalizando em média 146 educandos, em 2014. No entanto, a Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental são realizados nas antigas dependências da escola, em piores condições físicas. Interessante assinalar que diversas atividades são realizadas em conjunto entre as escolas, entre elas a formação dos educadores e o planejamento mensal.

O corpo de funcionários da Escola Florestan Fernandes é formado por: três agentes administrativos, um porteiro, três serviços gerais, quatro vigias, uma bibliotecária, dois responsáveis pelos multimeios, um diretor e uma coordenadora pedagógica. Há nove educadores, a maioria deles reside no assentamento e ou assentamentos próximos e tem mais de dez anos de docência, bem como atuam na escola desde a sua inauguração. A maioria dos educadores que trabalham em outra escola são educadores da Escola Municipal São Francisco. Esses são, em grande parte, concursados pelo município, alguns no momento estão cedidos para o Estado, como é o caso da coordenadora pedagógica e do Diretor. Dessa forma, o grupo de educadores tem maior identidade com o MST e a proposta da escola. Contudo, majoritariamente, possuem graduação em Pedagogia, dentre

---

<sup>177</sup> Proveniente de família de trabalhadores tornou-se professor universitário da Universidade de São Paulo e durante sua vida conciliou a elaboração teórica com a prática militante, participando ativamente das lutas sociais e organizações de esquerda, defendendo o socialismo, bem como lutou ativamente pela educação pública e pela Reforma Agrária. Foi exilado político no período da Ditadura Militar e tornou-se uma das principais referências da sociologia e do marxismo no Brasil. Entre 1987 a 1994 exerceu dois mandatos de deputado estadual de São Paulo.



esses alguns com habilitação em outras disciplinas, logo, ministram disciplinas fora da sua área de formação.

Em relação aos jovens do assentamento, cinco estudam na Escola Família Agrícola Dom Fragoso, segundo depoimentos obtidos na pesquisa de campo, devido ao fato de que ao concluírem o Ensino Médio, na referida escola, são encaminhados para trabalhar nas empresas da região.

#### **4.3.3 Escola de Ensino Médio Francisco Araújo Barros**

A Escola de Ensino Médio Francisco Araújo Barros localiza-se no Assentamento Lagoa do Mineiro, no município de Itarema, no litoral norte do Ceará. A primeira desapropriação dessa área data do ano de 1986, também antes da constituição do MST no estado, como no caso do Assentamento Santana. A desapropriação da terra só ocorreu a partir da organização dos trabalhadores junto aos apoiadores da região, em particular alguns membros progressistas da Igreja Católica.

De maneira correlata aos assentamentos onde se localizam as demais escolas, o processo de exploração dos trabalhadores era intenso nesse local. A organização dos mesmos intensifica-se a partir do ano de 1984, com a ameaça do então proprietário Padre Aristides – herdeiro das terras –, de vendê-las para a empresa Ducoco. Na região a empresa já havia adquirido outras terras sem indenizar os trabalhadores. Nesse processo de conflitos ocorreram algumas mortes, dentre as quais de Francisco Araújo Barros (1945 –1987) morador do local e participante ativo das lutas, morto numa emboscada armada por pistoleiros. Seu nome foi escolhido coletivamente para denominar a escola (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO ARAÚJO BARROS, 2012).

O Assentamento Lagoa do Mineiro possuía, em 2013, 127 famílias assentadas e 90 agregadas, distribuídas em sete comunidades, numa área de 5.988 hectares. Existe nesse local uma área coletiva, 10 hectares, destinada para o plantio de coco que ao lado da mandioca, da castanha de caju e das mudas dessa planta são as principais produções do assentamento. A castanha de caju é beneficiada e processada numa cooperativa do próprio assentamento. Há também, nessa área, quatro casas de farinha de uso coletivo. Os assentados, em especial as mulheres, produzem a renda de bilro (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO ARAÚJO BARROS, 2012).

Nesse assentamento existem diversas cooperativas e associações e dois representantes de cada uma dessas compõem o Conselho Geral do Assentamento. Desde 2009, estão retomando a

organização por Setores (Educação, Saúde, Produção, Comunicação) em referência à organicidade do MST, no entanto, eles encontram-se incipientes (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO ARAÚJO BARROS, 2012).

Os educandos, antes da construção da escola de Ensino Médio, estudavam no município de Itarema, percorrendo uma distância de aproximadamente 34 quilômetros, permanecendo um longo período fora de casa, entre 05h30min às 13h30min, boa parte desse tempo utilizado para o deslocamento entre a casa e a escola. A partir do ano de 2008, a distância percorrida entre o assentamento e a escola em Itarema foi reduzida, por conta da construção da rodovia CE 085 (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO ARAÚJO BARROS, 2012).

No ano de 2013, havia no assentamento Lagoa do Mineiro, sete escolas municipais: duas com o Ensino Fundamental<sup>178</sup>; uma com Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental<sup>179</sup>; três com o Fundamental I<sup>180</sup> e uma de Educação Infantil<sup>181</sup> (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO ARAÚJO BARROS, 2012).

A Escola de Ensino Médio Francisco Araújo Barros iniciou suas atividades no início de 2011, anteriormente à sua inauguração, protelada por conta do atraso nas obras de sua construção. De acordo com depoimentos recolhidos na pesquisa de campo e as informações presentes no texto de Nascimento (2012), a empresa responsável pela construção entregou a escola em dezembro de 2010, porém a obra estava inconclusa e com irregularidades. A comunidade teve dificuldades em acompanhar a obra.

No início das atividades, as condições da escola eram precárias, não havia instalação elétrica, nem materiais escolares suficientes e adequados ao trabalho pedagógico. Mesmo nessas condições, a comunidade escolar decidiu iniciar as aulas como forma de pressionar a resolução dos problemas de estrutura. A inauguração só foi oficializada no início do ano letivo de 2012.

A escola atende outras comunidades circunvizinhas, abrangendo uma pluralidade de trabalhadores: assentados, pescadores, indígenas e pequenos agricultores. Segundo depoimentos, essa escola no conjunto das quatro escolas de Ensino Médio dos assentamentos é

---

<sup>178</sup> São José, comunidade de Barbosa e Pedro Irineu da Silva, em Saguim.

<sup>179</sup> João Silvano de Castro, em Corrente.

<sup>180</sup> Manoel Rosa de Sousa em Cedro, Alvira Felix de Moura Lagoa do Mineiro e José Tomás da Costa em Córrego das Mocas.

<sup>181</sup> Maria Neuza Flor na comunidade de Mineiro Velho.

reconhecida pela potencialidade de abranger diferentes comunidades e sujeitos do campo, como a escola da “Via Campesina”. Porém, grande parte dessas comunidades não participa dessa organização. Tal situação produz inúmeras tensões na escola como, por exemplo, parte dos jovens não se identifica com a proposta pedagógica da escola. A presença dos jovens indígenas também causou conflitos e reflexões na escola, pois apesar de existir a escola de Ensino Médio na aldeia alguns jovens preferem estudar nessa escola. Tal fato provocou um diálogo entre a escola e a comunidade indígena, demonstrando a necessidade de aproximação entre elas.

Em 2013, a escola possuía 12 turmas, quatro de cada ano do Ensino Médio, totalizando 378 educandos. Em relação aos educadores, a maioria deles não mora no assentamento. Aproximadamente metade desses profissionais atua em mais de uma escola. Quanto ao tempo de atuação na escola, aproximadamente 50% dos educadores está há menos de um ano e os demais estão desde o início do funcionamento da mesma. Os depoimentos da direção e coordenação indicam a rotatividade dos professores como um grande limite para o avanço do trabalho pedagógico na escola.

#### **4.3.4 Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor)**

A Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Souza, também conhecida como Nazaré Flor, localiza-se no Assentamento Maceió, Comunidade Jacaré, situado no município de Itapipoca<sup>182</sup>, distante aproximadamente 130 km da capital do estado, Fortaleza e a 50 km da sede do município. A área do assentamento é de 5.840 hectares envolvendo zonas de praia, pós-praia, campos de dunas, lagoas, riachos e matas de tabuleiro (INSTITUTO TERRA MAR, 2009).

---

<sup>182</sup> Conhecida como a terra dos três climas, por ter em seu território praias, serras e sertão. Sua população compreende 116.065 pessoas, destas 66.909 residem na zona urbana e 49.156 na zona rural. Considerado um dos municípios polos da região, tem como principais atividades econômicas: comércio, produção de gêneros alimentícios e indústrias de transformação. (Disponível em: <<http://www.itapipoca.ce.gov.br/ita.php?st=inicio>> Acesso em junho de 2014).

Residem nesse espaço aproximadamente 900 famílias com cerca de cinco mil pessoas, distribuídas em 12 comunidades<sup>183</sup>. Dessas famílias 354 são assentadas e as demais agregadas. A escola atende além das comunidades do assentamento, algumas comunidades próximas<sup>184</sup> (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA NAZARÉ DE SOUSA, 2012).

O referido assentamento é fruto das lutas de comunidades tradicionais – indígenas e negros libertos da escravidão e/ou em fuga – da década de 1980. Foi apropriada ilegalmente por estrangeiros no século XIX, por meio da grilagem das terras, esses invasores submeteram os nativos da região a seus desmandos e estabeleceram o regime de patronato, mais conhecido no Nordeste brasileiro como coronelismo. No século XX, intensifica-se a exploração pelos descendentes dos colonizadores, sob esses moldes.

Na região de Itaipoca, na década de 1970, a resistência dos trabalhadores efetiva-se por meio das Comunidades Eclesiais de Base e, principalmente, pelo Movimento Dia do Senhor<sup>185</sup>. Essas e outras ações de resistências espalhadas pelo Brasil sofreram com a repressão da Ditadura Militar. No despontar da década de 1980, os conflitos de terra na região foram agravados devido a um longo período de seca no estado do Ceará (1979-1983).

Entre 1982-1985, grande parte dessas terras, estavam sendo vendidas, com todas as suas benfeitorias, a intermediários do empresário Tasso Jereissati<sup>186</sup> para a expansão da sua plantação de coco na região. Essa situação ampliou a resistência dos trabalhadores, que conquistaram, depois de muitas lutas, o assentamento de 254 famílias, em 1985 e de mais 100, em 1990. Nesse processo destacam-se a participação protagonista das mulheres, dentre as quais Maria Nazaré de

---

<sup>183</sup> Apiques, Bom Jesus, Córrego da Estrada, Jacaré, Barra do Córrego, Córrego Novo, Maceió, Coqueiro, Lagoa Grande, Humaitá, Bode e Mateus.

<sup>184</sup> Pau D' arco, Lagoa das Mercês, Baleia e Marinheiros (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA NAZARÉ DE SOUSA, 2012).

<sup>185</sup> Esse movimento refere-se a “um trabalho de educação popular, baseado na bíblia, que foi iniciado na Diocese de Sobral, nos anos 60. O Movimento tinha e ainda tem como diretriz básica a autonomia [...] Em 1975 o Movimento espalhou-se para a Diocese de Itaipoca (McCABE, s/d).

<sup>186</sup> Empresário e político cearense, dono de inúmeros empreendimentos, representante da direita, atualmente membro do PSDB. Foi governador do Ceará por três mandatos: 1987 a 1991; 1995 a 1999; 1999 a 2002 e senador 2003 a 2011.

Sousa (1952-2007), mais conhecida como Nazaré Flor<sup>187</sup>. Seu nome foi escolhido coletivamente para denominar a primeira escola de Ensino Médio do assentamento (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA NAZARÉ DE SOUSA, 2012).

Porém, a conquista do Assentamento Maceió não significou o fim das disputas pelo território. Desde o fim da década de 1990, o empresário português Antonio Julio de Jesus Trindade (1946-2011), conhecido como Pirata<sup>188</sup>, alegava deter a posse da faixa de praia do assentamento, uma das poucas praias nativas no Ceará. O empresário aliciou moradores por meio de práticas assistencialistas: distribuição de presentes, cestas básicas e a promessa de emprego no seu futuro empreendimento turístico (Resort), dividindo o assentamento frente a essa questão.

Desde o ano de 2000, algumas famílias do assentamento organizam-se e solicitam na justiça a anulação do título de propriedade do empresário português, por considerarem que o espaço é parte do assentamento e também devido à parte da produção da existência vir da atividade pesqueira.

A partir do ano de 2003, parte dos assentados se organizam organizados para defender o assentamento das iniciativas do referido empresário e começaram a discutir maneiras de avançar na resistência e estabelecem um vínculo estreito com o MST e suas lutas. Em 2007, essas famílias organizadas levantam, na praia, o acampamento denominado “Nossa Terra”, sofrendo um despejo logo após sua constituição. Porém constroem novamente o acampamento e as famílias envolvidas continuam resistindo<sup>189</sup> (INSTITUTO TERRA MAR, 2009; ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA NAZARÉ DE SOUSA, 2012).

---

<sup>187</sup> Nazaré Flor foi agricultora, militante e poetisa nasceu na comunidade Apiques, uma das comunidades componentes do Assentamento Maceió. Tornou-se uma liderança da luta pela terra da região, assumindo a primeira presidência da cooperativa do assentamento, atuando também no Movimento de Mulheres Trabalhadores do Nordeste.

<sup>188</sup> Atuou desde a década de 1980 no Ceará, fundando a casa show “Pirata Bar” destaque na rota turística mercadológica do Ceará. Constrói uma imagem de ‘amigo do Ceará’ estabelecendo parceria com políticos, empresários e artistas locais. Compunham o rol de suas atividades empresariais a produção de eventos e bandas de música, fundação voltada ao atendimento de crianças carentes, entre outras (INSTITUTO TERRA MAR, 2009).

<sup>189</sup> Tornaram-se aliados nessa luta: Instituto Terra Mar, Rede de advogadas e advogadas populares do Ceará (RENAP-Ce), Associação Missão Tremembé (AMIT), Fórum em defesa da Zona Costeira do Ceará (FDZCC), Missionárias

Em nossa pesquisa de campo percebemos como se realiza a organização desse combativo grupo e sua estreita relação com a Escola Nazaré Flor e com o MST- Ceará. O grupo é formado por, aproximadamente, 50 famílias, algumas delas que participaram ativamente das lutas na década de 1980. Essas famílias organizam-se para manter o acampamento na praia habitado, promovendo um rodízio diário entre elas para guardar o local. Realizam também reuniões periódicas para tratar de assuntos a respeito do assentamento e da escola. Envolvem-se nas atuais lutas do MST do estado, garantindo a participação de representantes do acampamento. Estabelecem laços de solidariedade e companheirismo entre si e que são bastante significativos.

O referido grupo de famílias busca construir, coletivamente alternativas de renda, a exemplo da organização da Associação de Cultivadores de Alga do Assentamento Maceió (ACALMA), a partir da qual desenvolvem o cultivo de algas marinhas para a comercialização<sup>190</sup> e com apoio e a parceria do Instituto Terra Mar<sup>191</sup>. Tem também a intenção de realizar um projeto de turismo comunitário.

Outra ação do acampamento é a realização anual da Regata de Paquetes, com o intuito de divulgar a luta e a resistência das famílias frente à especulação imobiliária e a expansão de parques eólicos na faixa de praia. Em 2014, foi realizada a quarta edição da regata, com a participação de aproximadamente três mil pessoas.

O Ceará é o maior produtor de energia eólica no Brasil, porém essa produz grandes impactos ambientais nas comunidades ribeirinhas locais, impedindo e/ou alterando a base de sobrevivência das famílias: a pesca e a agricultura. Segundo declaração das organizações, redes e movimentos presentes no Seminário energia eólica: conflitos e injustiças

---

da Congregação Notre-dame de Namur, além de algumas associações existentes no assentamento (INSTITUTO TERRA MAR, 2009).

<sup>190</sup> Utilizado em produtos alimentícios e estéticos, a maior parte das vendas estava destinada a escola do campo, sob a forma de um mouse de algas, porém como as algas não constam nos produtos da agricultura familiar que podem ser adquiridos pelas escolas, ocorreu a interrupção da entrega das algas para a escola. Desde então, o projeto encontra-se com dificuldades para continuar.

<sup>191</sup> “ É uma organização não governamental, sem fins lucrativos, do campo popular democrático que atua na Zona Costeira do Ceará, visando o desenvolvimento humano com justiça socioambiental, cidadania, participação política, autonomia dos grupos organizados e fortalecimento da identidade cultural dos Povos do Mar do Ceará.” Informações disponíveis em: <http://www.terramar.org.br/quem-somos>. Acesso em 11 de agosto de 2014.

ambientais da Zona Costeira (2012, s/d), a apropriação privada de territórios de uso comum, como as faixas das praias, causam danos irreparáveis à comunidade local. O uso da energia eólica vem sendo ampliada por meio de políticas públicas de incentivo à implantação desses parques pela iniciativa privada<sup>192</sup>.

Em 2013, a questão sobre a disputa da faixa da praia do assentamento permanecia sem resolução na justiça. Mesmo após a morte do empresário Pirata, em 2011, seus herdeiros prosseguem com seus planos em relação ao Assentamento Maceió.

O assentamento organiza-se por meio de associações a partir das comunidades, tais como: Associação dos Pescadores do Imóvel Maceió (ASPIM) e Associação das Artesãs do Imóvel Maceió (ARRIMA), essas e as demais associações existentes se articulam para na Associação Comunitária do Imóvel Maceió (ASCIMA), que pretende reunir o conjunto de associações do assentamento, além do acampamento “Nossa Terra” que dialoga com a associação representante do conjunto dos assentados.

Foi construído, no período de 2007 e 2009, início das discussões acerca da Escola do Ensino Médio no assentamento, um setor de educação que era composto por dois representantes de cada comunidade do assentamento e das comunidades ao entorno, as quais a escola atenderia. No decorrer desta pesquisa, não verificamos a existência desse coletivo, a atuação organizada sobre as questões da educação do assentamento restringe-se à Escola Nazaré Flor e ao acampamento “Nossa Terra”. A respeito do MST, os assentados possuem opiniões distintas, ou seja, “*Alguns não se identificam e não*

---

<sup>192</sup> A apropriação privada dos espaços de uso comum provoca conflitos ambientais e fundiários; o fechamento de passagens das comunidades prejudica o direito de ir e vir e sacrifica gravemente os espaços de interação comunitária e de realização do trabalho na pesca e na agricultura. O uso intensivo das águas para as obras, o aterramento de lagoas, desmatamento dos mangues e a destruição dos campos de dunas são outros exemplos de impactos ambientais que as eólicas geram para as comunidades e que comprometem a autonomia econômica e a convivência coletiva (Declaração das organizações, redes e movimentos presentes no Seminário energia eólica: conflitos e injustiças ambientais da Zona Costeira (2012, s/d). Disponível em: <<http://www.portaldomar.org.br/blog/portaldomar-blog/categoria/destaque-2/parques-de-energia-eolica-conflitos-e-injusticas-ambientais-na-zona-costeira-carta-das-comunidades-e-organicoes-da-sociedade-civil>> Acesso em 21 de agosto de 2014.

*apoiam o MST. Tem preconceito em relação ao MST” (L1, entrevista)<sup>193</sup>.*

O assentamento não possui escassez de água, sofrendo menos com os impactos da seca do que a maioria das localidades do estado. As famílias têm como base de sobrevivência a pesca e a agricultura destacando-se as plantações de mandioca, feijão, além de culturas permanentes como caju e coco. As terras não estão divididas em lotes individuais, segundo a liderança no assentamento, *“Cada um pode pegar a terra que quiser cercar e usar. Mas o assentamento de uns tempos para cá não tem tido esse controle, ficando desigual, uns cercam muito outros quase nada”* (L1, entrevista)<sup>194</sup>. Nesse assentamento, a exemplo do Assentamento Lagoa do Mineiro, há a produção de renda de bilro, em especial realizadas pelas mulheres no assentamento.

No ano de 2013, funcionavam no Assentamento Maceió cinco escolas de Ensino Fundamental completo, uma que atendia somente os anos iniciais do Ensino Fundamental, uma outra a Educação Infantil e uma creche, todas ligadas à rede municipal de ensino de Itapipoca (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA NAZARÉ DE SOUSA, 2012).

Anteriormente à construção da escola de Ensino Médio, os jovens do assentamento estudavam, em escolas anexas, no próprio assentamento e/ou nas comunidades vizinhas. As aulas, em grande medida, se realizavam nas estruturas das escolas municipais, no período noturno. Os relatos obtidos dos jovens e pais indicam a má qualidade do ensino realizado nessas escolas anexas, em função do transporte, da falta de professores, além do convívio com a violência e as drogas. Essas últimas, em especial, nas comunidades fora do assentamento, conforme demonstra a entrevista: *“Antes para estudar era difícil, tinha que ir até Itapipoca ou estudar nos anexos, sempre à noite, se fosse quatro horas de aula ensinavam duas por causa do transporte, isso prejudicava a aprendizagem dos alunos. Agora tempo integral na escola, escola vai até às 17 horas. Isso muito gratificante pra quem estuda”* (L1, entrevista).

A situação descrita deixava muitos pais temerosos em permitir que seus filhos prosseguissem nos estudos. Reconhecemos na condição de escolarização descrita, um dos motivos pelos quais não encontramos jovens e ou pais resistentes, de forma explícita, à Escola Nazaré Flor.

---

<sup>193</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 13 de outubro de 2013.

<sup>194</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 13 de outubro de 2013.



A inauguração da Escola Maria Nazaré de Sousa Flor aconteceu no dia 29 de julho de 2010 e as aulas iniciaram em agosto do referido ano. Segundo entrevista, inicialmente a escola, além de atender seus educandos, tornou-se escola polo da região, abrigou algumas turmas anexas das escolas em comunidades vizinhas. Tal fato gerou muitos conflitos, pois além de buscar implementar o PPP e fortalecer essa escola, as escolas anexas exigiam uma grande energia e não possuíam uma afinidade com a proposta da escola. Nos anos seguintes, a escola foi incorporando os educandos das comunidades vizinhas e hoje não é mais escola polo<sup>195</sup>.

No ano de 2013 existiam na escola 12 turmas: cinco do 1º ano, quatro do 2º ano e três do 3º ano, num total de 404 educandos. Atuam na escola um diretor, um coordenador pedagógico, um secretário, dois agentes administrativos, duas merendeiras, dois porteiros e 19 educadores.

Em relação aos 17 educadores entrevistados<sup>196</sup>, são jovens, dez deles tem até 30 anos, o que explica sua recente atuação no magistério. A maioria atua em tempo integral na escola, apenas, quatro atuam em outra escola. A respeito do seu local de moradia, sete moram no assentamento, os demais mantêm certa identidade com o assentamento, por já terem morado no mesmo (caso de duas professoras que eram assentadas, mas ao casarem saíram do Assentamento Maceió) e outros por residirem em comunidades vizinhas. Sobre o tempo de magistério na escola apenas cinco estão desde o início da escola, sete entraram em 2013, os demais estão há aproximadamente dois anos. A rotatividade é um dos grandes problemas presente nessa escola, porém ela consegue manter um grupo mais permanente, com os educadores que moram no assentamento, comunidades vizinhas e/ou se identificam mais com a proposta da escola e do MST. Diferente das demais, em que existe um número elevado de educadores atuando em disciplinas fora de sua área de atuação, na escola Nazaré Flor, esse problema é pouco recorrente, apenas, quatro atuam em disciplinas fora de sua área de formação ou próximas (Matemática – Geografia; História – Geografia; Língua Portuguesa- Artes). Porém, a grande maioria iniciou sua atividade

---

<sup>195</sup> Apesar de existir numa comunidade vizinha, Baleia uma escola anexa, pois alguns jovens, em especial por trabalharem durante o dia, frequentam o ensino noturno. Porém não se encontra ligada a Escola Nazaré Flor.

<sup>196</sup> Dois educadores não foram entrevistados por não estarem na escola no período, um por licença médica e outro por exoneração.

docente anteriormente à conclusão do curso de graduação, sendo que três encontravam-se nessa situação, em 2013.

Na sua ampla maioria (14) educadores realizaram sua formação inicial no Instituto de Estudos e Pesquisa do Vale do Acaraú, empresa privada, com uma de suas sedes em Itapipoca. O referido instituto possui um conjunto de cursos de licenciatura, as quais se realizam por um convênio com a Universidade Vale do Acaraú (UVA). As aulas, de grande parte dessas licenciaturas, acontecem nos períodos de férias e aos finais de semana.

Em geral, nessas escolas pesquisadas duas questões chamam a atenção. Primeiro, sua localização na zona litorânea, sendo o Assentamento Maceió o primeiro do Ceará nesse espaço e um dos poucos do MST a compreender faixa de praia<sup>197</sup>. Segunda refere-se ao fato da chegada do MST recentemente. Essa condição, ao mesmo tempo em que potencializa as famílias organizadas, cria resistências em grande parte delas, muitas das quais conheciam o MST somente pela televisão e outras desconheciam, conforme relatos da pesquisa. Identificamos que a implementação da escola nessa localidade é uma das estratégias utilizadas para ampliar a organização das famílias, logo, para diminuir a rejeição e/ou desconhecimento a respeito do MST.

A seguir, apresentaremos aspectos comuns às quatro escolas, relacionados à Organização do Trabalho Pedagógico. Esses aspectos encontram-se sintetizados em quatro itens: Os fundamentos e os pressupostos da proposta pedagógica; a organização do espaço escolar; a matriz curricular e componentes integradores e os sujeitos da escola.

#### 4.4 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO

##### 4.4.1 Os fundamentos e os pressupostos da proposta pedagógica

Ao analisarmos os cadernos de trabalho de base do setor de educação do MST-Ceará e os PPP's das quatro escolas - , identificamos que esses documentos têm muita proximidade e mantêm certa unidade com os fundamentos, pressupostos teóricos e as estratégias pedagógicas. Os PPP's encontram-se estruturados a partir dos marcos: referencial,

---

<sup>197</sup> O Assentamento Lagoa do Mineiro onde está localizada a Escola de Ensino Médio Francisco de Araújo Barros também compreende uma faixa de praia, conforme relatamos anteriormente.

situacional, conceitual e operacional<sup>198</sup>. Apoiam-se nos referenciais sobre Escola no MST, Educação do Campo e na legislação específica<sup>199</sup>.

Silva.P; (2013) afirma que para a construção dos PPP's das Escolas de Ensino Médio, elas buscaram apropriar-se dos fundamentos da educação do MST e da educação do campo e, também, dialogaram com as experiências escolares existentes<sup>200</sup>. Ao analisar os referidos PPP's, o autor considera que esses “[...] comungam a mesma estrutura e conteúdo textual, organizado em quatro tópicos, quais sejam, ‘Campo e desenvolvimento’, ‘Formação humana e matrizes pedagógicas’, ‘Educação do Campo e Escola do Campo’” (IDEM, p. 52). Os referidos eixos perpassam as reflexões dos cadernos de trabalho de base produzidos pelo MST-Ceará entre 2009 e 2011, os quais se constituíram base para a elaboração das propostas escolares das escolas de Ensino Médio.

---

<sup>198</sup> “ o **Marco Referencial** que traz a função social da Escola, missão e valores norteador na formação dos sujeitos e objetivos estratégicos; o **Marco Situacional** que traz a leitura histórica da realidade, o contexto na qual se constrói a Escola e onde se dará sua ação educadora; o **Marco Conceitual**, que estabelece nossa visão, valores, conceitos e postura crítica frente à realidade a ser transformada; e o **Marco Operacional**, define a intencionalidade, a organização curricular, a gestão escolar e os demais elementos concretos da funcionalidade da Escola” (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA NAZARÉ DE SOUSA, 2012).

<sup>199</sup> Resolução CNE/CEB 1 de 2002 – Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Resolução CNE/CBE 2 de 2008 – Institui Diretrizes Complementares a Educação do Campo; Decreto da Educação do Campo Nº **7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010**; Resolução Conselho Estadual de Educação nº 426/ 2008 - Regulamenta a Educação Básica na escola do campo no âmbito do Estado do Ceará.

<sup>200</sup> Dentre os quais se destaca: o Seminário “Escolas do Campo: Compartilhando experiências”, realizado em novembro de 2009, promovido pelo MST/CE com o apoio da SEDUC, do qual participaram educadores e lideranças das comunidades das cinco escolas de ensino médio em construção, militantes do MST, técnicos da SEDUC e representantes de Universidades convidados. O Seminário, a partir da reflexão sobre o Projeto Popular para a Agricultura Camponesa, a Reforma Agrária e as Escolas do Campo e da socialização das experiências do Instituto Josué de Castro (RS), da Escola Família Agrícola Dom Fragoso (CE), da Escola Itinerante do Rio Grande do Sul (RS) e da Escola Estadual Salete Strozak (PR) buscou elencar aprendizados para os projetos pedagógicos das escolas de ensino médio do campo (SILVA, P; 2013, p.45).

Os eixos “‘Campo e desenvolvimento’, ‘Educação do Campo’ e ‘Escola do Campo’” refletem o confronto entre duas perspectivas de campo, educação e escola - Educação Rural x Escola do Campo – e suas perspectivas de projeto correlatas – Projeto do Agronegócio x Projeto da Agricultura Camponesa.

O momento atual do campo brasileiro está marcado pela disputa entre dois projetos. Se por um lado afirmamos a necessidade do desenvolvimento do campo como lugar da vida, da produção de alimentos, do território camponês; por outro, avança em larga velocidade outro projeto, antagônico a este, o agronegócio, nova expressão da agricultura capitalista empresarial sob o controle do capital financeiro internacional, que estabelece o campo brasileiro como lugar de produção de lucro; da monocultura para exportação; baseada no uso de alta tecnologia; de grandes áreas de terras; com reduzida mão-de-obra; excessivo uso de agrotóxicos; na manipulação genética; na privatização das sementes transgênicas; e na padronização dos alimentos (MST-Ceará, 2011, p. 9).

A escola é reconhecida como uma escola pública camponesa, com a intenção de desenvolver o território camponês, imersa na agricultura camponesa e no projeto de Reforma Agrária Popular. Dessa maneira, remete-se “[...] aos interesses da população do campo, sua cultura, seu trabalho, suas lutas e sua vida. Uma escola promotora do desenvolvimento do campo como lugar de viver e ser feliz, não como lugar de atraso; nem como lugar de negócio” (MST – Ceará, 2010, p.8, grifos no original).

*Fortalecer a permanência, mostrar pra ele possibilidades para permanecer no campo. Não tenha que garantir todos a ficarem no campo, nosso objetivo que ele possa sair e lá onde for trabalhar ele tenha essa consciência política. Mesmo que ele vá pra fábrica, pras fábricas de sapatos, que ele possa estar lá, ter um sentimento*

*de trabalhador, organizar os trabalhadores, que ele saia com essa proposta (CI, entrevista)<sup>201</sup>.*

No eixo “Formação Humana e Matrizes pedagógicas”, a educação e a escola são compreendidas como um processo histórico e permanente de formação humana, destarte articulada com a forma de produção da existência em determinada sociedade, bem como nas possibilidades de superação das relações sociais existentes. Nesse caso, a formação humana procura objetivar-se na direção da emancipação humana e da realização dessa intenção volta-se para movimentar diferentes matrizes pedagógicas: o trabalho, a luta social e a cultura.

O trabalho é considerado “[...] em sentido ampliado, como uma atividade humana vital e não estritamente como trabalho alienado constituído sob o capitalismo” (MST- Ceará, 2011, p. 10). A formação para o trabalho pretendida, a ser desenvolvida com os jovens nas escolas situa-se na “[...] perspectiva integral e unitária, não se separando de uma formação geral sólida e ampla, que tem o trabalho como princípio educativo e que se concentra na chamada educação tecnológica ou politécnica” (IDEM, p.11).

A luta social é educativa, conseqüentemente, a luta empreendida pelo MST apresenta um caráter pedagógico. Essa dimensão se relaciona com as escolas localizadas nos acampamentos e assentamentos – espaço de conflitos permanentes. Já, a matriz da cultura é reconhecida, nos PPP’s em questão, como produção humana e coletiva, apreendida por meio da relação entre seres humanos. Considera a existência de um modo de vida camponês fundamentado no “[...] movimento; no jeito de ser e viver do camponês; no jeito de produzir e reproduzir a vida; na mística; no símbolo; no gesto; na religiosidade; na arte [...]” (IDEM, p. 12).

Os pressupostos presentes no marco conceitual das Escolas de Ensino Médio do Ceará recuperam as principais matrizes da Educação do MST, logo, da Pedagogia Socialista, trazendo à tona elementos fundamentais para a educação e a escola na direção da emancipação, tais como, nas matrizes pedagógicas. No entanto, os elementos contraditórios presentes nessas categorias são pouco explorados, ou seja, as positivities do trabalho, da cultura e da luta, realizam-se nas relações sociais capitalistas, as quais tendem subsumir frente às dimensões da produção de mais valor e do lucro. A compreensão polarizada entre agricultura camponesa – Escola do Campo x

---

<sup>201</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 30 de setembro de 2013.

Agronegócio – Escola Rural, indica a potencialidade da necessidade de lutar por outro projeto de sociedade, de campo e de escola. Porém, não tem maior relevo o grau de determinação das relações hegemônicas capitalistas, que incidem sobre o campo, mesmo sobre os trabalhadores que lutam contra o agronegócio e a escola rural.

No processo de luta e construção das propostas pedagógicas das escolas de Ensino Médio, inicialmente projetava-se uma escola profissionalizante, “[...] a expectativa das comunidades era de que esta fosse uma escola de Ensino Médio com oferta de cursos profissionalizantes, como possibilidade de resposta à reivindicação da juventude do campo por alternativas de trabalho e geração de renda” (SILVA. P; 2013, p. 72). No entanto, os assentamentos e o MST–Ceará souberam dessa impossibilidade no andamento da construção das escolas e de seus PPP’s. O obstáculo da formação profissional se efetivou devido ao financiamento obtido para a construção dessas escolas, o qual não previa a construção de estruturas destinadas ao ensino profissionalizante (SILVA. P; 2013).

Constam em todos os PPP’s as reivindicações para a realização da formação profissional nas escolas de Ensino Médio. Os cursos solicitados são gestão e associativismo, saúde, turismo comunitário e agropecuária, essa com ênfase em agroecologia, na região litorânea ou semiárido. Algumas escolas realizaram cursos pós-médio como, por exemplo, a Escola João Sem Terra que abrigou a primeira turma do Curso técnico em meio ambiente para jovens do campo<sup>202</sup>.

#### 4.4.2 A organização do espaço escolar

Em relação à estrutura, as escolas de Ensino Médio dos assentamentos do Ceará foram construídas com o mesmo projeto arquitetônico, diferenciando-se entre si em poucos aspectos. Segundo a entrevista com uma liderança do Setor de Educação do MST–Ceará, o projeto foi realizado pelo governo do estado, aproximadamente, 44

---

<sup>202</sup> O curso é coordenado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (FIOCRUZ), MST, Núcleo Trabalho Ambiente e Saúde para a Sustentabilidade (TRAMAS) e a Universidade Federal do Ceará (UFC). Este teve duração de um ano e meio, entre 2012 a 2014. Tinha educandos de diversos movimentos sociais do campo (MST, MAB, Instituto Terra Mar e Articulação antinuclear). Disponível em:<<http://www.mst.org.br/Escola-do-MST-no-Ceara-sedia-1-Turma-do-Curso-Tecnico-em-Meio-Ambiente>>Acesso em 21 de agosto de 2014.

escolas estaduais foram construídas nos moldes do projeto, até outubro de 2013. O recurso para sua construção proveio do governo federal, via MEC, e do governo estadual.

Cada escola possui uma área de 3.250, 72 m<sup>2</sup> de construção, que comportam 12 salas de aula e uma sala destinada para a organização dos estudantes, uma secretaria, salas destinadas à direção e à coordenação pedagógica, almoxarifado, sala dos professores, banheiros, cozinha, refeitório, um laboratório de informática com, aproximadamente, 30 computadores com acesso à internet, uma sala de vídeo com projetores, laboratório de ciências equipado, uma quadra poli esportiva coberta e um pequeno anfiteatro ao ar livre.

Encontrava-se em construção, no período de realização da pesquisa, em 2013, uma horta mandala, uma cisterna de enxurrada, a estrutura de alojamento com banheiros para acomodar os estudantes nos dias de turno integral. A solicitação para a construção dessas estruturas realizou-se pelo conjunto das escolas e o Setor de Educação do MST-Ceará. Soma-se a esse espaço mais uma área de cinco a dez hectares de terra adequada ao cultivo e próximas às escolas cedidas pelos assentamentos, voltadas para desenvolver atividades vinculadas ao campo experimental da agricultura camponesa e da Reforma Agrária<sup>203</sup>. Na proposição, esse espaço “[...] compreende todas as iniciativas de articulação do trabalho com a educação tendo como especificidade o trabalho camponês e a agricultura camponesa” (SILVA. P; 2013).

No questionário realizado com os diretores e/ou coordenadores das escolas, no que diz respeito à estrutura da escola, eles a consideram boa, entretanto, avaliam a necessidade de algumas benfeitorias como a construção do alojamento, a cobertura do anfiteatro e do estacionamento e de reformas nas estruturas físicas das escolas que apresentaram maiores dificuldades na construção: Florestan Fernandes e Francisco Araújo Barros.

No que diz respeito ao uso dos laboratórios, constatamos que o de informática possui um profissional responsável para gestá-lo e é utilizado com frequência pela professora que leciona a disciplina de

---

<sup>203</sup> “As atividades relacionadas com o campo experimental se darão a partir do tempo trabalho e do componente curricular Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas articulando-se com a comunidade escolar, para o acompanhamento e manutenção do mesmo. Poderão, ainda, ser desenvolvidas atividades nos campos experimentais, a partir de uma área de conhecimento específica, sob a orientação do respectivo educador” (ESCOLA MARIA NAZARÉ DE SOUSA, 2012).

Projetos, Estudos e Pesquisa. O laboratório de química, por sua vez, é pouco utilizado pelos educadores das escolas, permanecendo fechado, os educadores relatam essa situação. “*O laboratório de ciências falta informação. Há maior questionamento dos estudantes do porque não acessam o laboratório, falta formação para utilizá-lo*” (C3, entrevista)<sup>204</sup>. As bibliotecas também são espaços utilizados com frequência, porém evidenciamos que há um o número restrito de obras literárias, em detrimento ao volume dos livros didáticos.

O transporte dos estudantes é realizado por meio de caminhões “pau de arara” em todas as escolas. Devido à escassez de chuva, eles circulam sem problemas nas estradas dos assentamentos e das comunidades rurais, mesmo essas estando em situação precária de conservação. Houve, durante a pesquisa, a paralisação dos transportes escolares em duas escolas, João Sem Terra e Nazaré Flor. Na primeira escola, a paralisação ocorreu devido à interrupção de uma linha que trazia os educandos do Assentamento Santa Elisa para a escola<sup>205</sup>. Na segunda escola, a paralisação se deu por conta da greve dos motoristas, pela falta de pagamento da prefeitura. Essa situação se estendeu durante quase todo o ano letivo de 2012<sup>206</sup>.

---

<sup>204</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 17 de outubro de 2013.

<sup>205</sup> Essa paralisação ocorreu no ano de 2001. Frente a esta situação rapidamente a escola e lideranças do assentamento 25 de maio e Tigre dos Carneiros mobilizaram-se e ocuparam a prefeitura do referido município exigindo a restituição da linha. Posteriormente a ocupação a prefeitura reviu sua posição e reativando a linha, garantindo a permanência dos jovens desse assentamento na Escola João Sem Terra. (diário de campo e entrevista).

<sup>206</sup> Sobre essa situação a escola emitiu uma nota de repúdio, transcrevemos a seguir:

Nós, Escola do Campo Maria Nazaré de Sousa (pais, mães, estudantes, educadores/as, funcionários e comunidades do Assentamento Maceió, Distrito de Baleia, Marinheiro e Lagoa das Mercês) repudiamos o descaso que está acontecendo com a **educação pública neste município**. Esta é a quarta paralisação do transporte escolar da qual estamos sofrendo apenas neste ano de 2012, prejudicando cruelmente o processo de aprendizagem dos nossos educandos/as.

O Estado e Município tem que garantir aos estudantes seu acesso à Educação (Aplicação dos art. 127, da CF/88; art. 201, v, 208, VII, e 212 do ECA) e diante dessa situação na Escola Maria Nazaré de Sousa este **direito está sendo negado**, já que é indispensável a utilização dos transportes escolares para os estudantes terem acesso à escola.

Por meio dessa nota nossa Comunidade Escolar **exige** do município e as autoridades competentes que tomem providências para que não haja mais novas



*O prefeito não pagava os motoristas e era um prejuízo muito grande, tínhamos dois dias de aula por semana. Não poderíamos ficar apáticos diante dessa situação. A escola abriu um processo contra o município e a CREDE<sup>207</sup> no Ministério Público. Fizemos uma coisa que escola nenhuma nunca teve coragem de fazer. O Ministério público não chegou a julgar a ação porque ela foi resolvida (C5, entrevista)<sup>208</sup>.*

Em relação ao transporte dos educadores, aqueles que moram nos assentamentos e nas comunidades vizinhas deslocam-se utilizando o transporte escolar e/ou moto. Em geral, os que se deslocam da área urbana dos municípios o fazem de carro e/ou moto particular. Na Escola Nazaré Flor, os educadores que vem de Itapipoca utilizam o transporte da prefeitura, responsável por deslocar os professores para as escolas municipais do assentamento.

Outro aspecto que verificamos no momento de realização da pesquisa de campo em relação às condições estruturais das escolas é falta de água, em função de grande parte do Ceará encontrar-se em uma região em que o clima predominante é o semi-árido e, também, porque há falta de uma política séria de combate à seca. Por conta dessas limitações todas as escolas apresentam problemas com a escassez de água e tentam amenizá-lo com a construção de uma cisterna de enxurrada<sup>209</sup> ou pelo uso de caminhões pipa.

---

paralizações. Também solicitamos as entidades públicas – Ministério Público e Câmara de Vereadores- que possam estar fiscalizando o quanto antes esta situação do transporte escolar no município de Itapipoca. Comunidade Escolar da Escola de Ensino Médio “Maria Nazaré de Sousa”. Jacaré, 19 de Outubro de 2012. Disponível em:<<http://www.portaldomar.org.br/blog/portaldomar-blog/categoria/noticias/assentamento-maceio-denuncia-falta-de-transporte-escola-para-alunos-da-escola-estadual-do-campo-nazare-flor>>Acesso em 26 de agosto de 2014.

<sup>207</sup> Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação.

<sup>208</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 24 de outubro de 2013.

<sup>209</sup> Nos assentamentos pesquisados, em especial no Assentamento 25 de Maio, no qual está localizada a Escola João Sem Terra, em setembro de 2013 a comunidade local sofria com uma intensa seca que prejudicou agudamente a produção de gêneros alimentícios e a criação de animais, nessas condições a sobrevivência das famílias se realiza, em grande medida, pelas aposentadorias dos mais idosos e pelas bolsas de assistência social do governo federal como,

No que diz respeito ao tempo escolar, as entrevistas com os diretores e os coordenadores das escolas relatam a necessidade de ampliação da carga horária da escola, para desenvolver a formação pretendida e registrada nos PPP's das mesmas. Inicialmente a proposta era de que o Tempo Integral funcionasse todos os cinco dias da semana. No entanto, em todas as comunidades, houve resistência a essa proposta, uma vez que muitos jovens contribuem com a sobrevivência de suas famílias. Após muitos debates e negociações, firmou-se a escola diariamente de cinco horas aulas e dois dias de nove horas aula<sup>210</sup>.

*A escola que queremos não cabe em quatro horas. Inicialmente a proposta era a escola ser totalmente integral, de manhã trabalho e tarde estudo. Ao conversar com as famílias, os pais disseram não ter como os estudantes ficarem o tempo todo na escola e optaram por dois dias por semana. A nossa escola é integral, apenas dois dias por semana, mas como tem várias turmas ela permanece com atividades todos os dias (L2, entrevista)<sup>211</sup>.*

#### **4.4.3 A matriz curricular e os componentes curriculares integradores**

Os depoimentos obtidos na pesquisa indicam terem sido intensos os debates nos assentamentos e no conjunto das escolas, como também as negociações com a Secretaria do Estado para chegar à proposição de uma matriz curricular. Essa matriz objetiva desenvolver a

---

por exemplo, o Programa Bolsa família. Todavia, as escolas do sertão eram as que possuíam as hortas mandalas em estágio mais avançado de construção, e tinham um sistema de irrigação e manutenção das mesmas.

<sup>210</sup> Desde agosto de 2012, o tempo encontra-se organizado dessa forma nas escolas em todas as turmas, exceto nas escolas Francisco Araújo Barros e Nazaré Flor nas quais os terceiros anos realizam-se apenas em um turno. Os fatores alegados nas entrevistas para o afastamento dos terceiros anos a esta proposta foram a falta de espaço e estrutura física na escola para comportar todos os estudantes, bem como a necessidade de centralizar os estudos desse ano para a realização de provas de acesso ao ensino superior, em especial o ENEM. Porém projetava-se para 2014 a inclusão dos terceiros anos no Tempo Integral.

<sup>211</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 22 de outubro de 2013.

formação humana pretendida, ao movimentar as matrizes pedagógicas fundamentais: o trabalho, a luta e a cultura.

O desenho possível encontrado para a organização da matriz curricular nas escolas de Ensino Médio nos assentamentos do Ceará incorpora três componentes curriculares novos, denominados de integradores, na parte diversificada do currículo: Projeto, Estudos e Pesquisa; Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas e Práticas Sociais Comunitárias. Sobre os componentes curriculares, temos o seguinte depoimento “[...] precisamos de um currículo que não tenham temas transversais, mas que tenham componentes que deem conta dessa realidade de campo e escolas que defendemos” (L2, entrevista).

O componente curricular “Projeto, Estudos e Pesquisa” tem por objetivo possibilitar a investigação dos problemas da realidade e a apropriação, por parte dos estudantes, de métodos e técnicas de pesquisa e a elaboração de um projeto de pesquisa articulado aos problemas da juventude do campo. Ela é ministrada por educadores da área de linguagens e códigos e suas tecnologias, com uma carga horária de duas horas semanais<sup>212</sup>. Sobre o conteúdo ensinado, um professor aponta como trabalhar utilizando-se de metodologias científicas – normas e técnicas de elaboração de trabalho e, posteriormente, “[...] escolhemos uma temática para realizar a pesquisa. Por exemplo, pesca predatória na região, pesquisamos em livro e internet. [...] os temas pesquisados voltados para a realidade do campo” (P6, entrevista)<sup>213</sup>. A definição dos temas é feita, de forma geral, pelo professor da disciplina, por vezes com o diálogo com outras disciplinas do currículo. A respeito desse componente temos outro depoimento:

*A intenção deste componente é de que os educandos se apropriem do método de pesquisar, que ajude a analisar a sua realidade e transformá-la. Lembro de uma pesquisa interessante realizada na Escola Florestan Fernandes com o tema: Água e êxodo rural da seca, foi pesquisado por que muitos vão embora*

---

<sup>212</sup> Em síntese os conteúdos básicos do componente curricular “Projeto, Estudo e Pesquisa” distribuídos nos três anos do Ensino Médio são: Ciência e conhecimento; Didática pessoal; Introdução a metodologia científica; Pesquisa Bibliográfica Identificação; Elaboração e Execução do projeto de pesquisa Jovem no Campo (ESCOLA JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA, 2012).

<sup>213</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 21 de outubro de 2013.

*do assentamento, entre outras questões (L2, entrevista)<sup>214</sup>.*

Na disciplina “Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas”, pretende-se articular o conhecimento escolar com o trabalho socialmente útil, buscando promover o desenvolvimento dos fundamentos científicos do trabalho, fortalecer a relação teoria e prática e promover as formas de organização para o trabalho com base na cooperação, na agricultura camponesa e na agroecologia. Destaca-se, nesse componente, a necessidade de articulação com o setor de produção do assentamento e outras instituições de pesquisa e desenvolvimento tecnológico que se fazem presentes no assentamento. A disciplina é ministrada por profissionais da área das ciências agrárias: Agronomia, Zootecnia, Engenharia Florestal, porém, como constatamos, esses profissionais são, em sua maioria, formados no Curso de Agronomia e, tem alguma experiência ou formação na área de agroecologia. Esses não são contratados pela SEDUC, mas sim pelo Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC)<sup>215</sup>. Recebem pelo trabalho de 40 horas, um valor de aproximadamente 3.200, 00 reais, quase o dobro do salário que os professores contratados pela SEDUC.

A carga horária dessa disciplina na escola consiste em quatro horas semanais, em geral divididas em duas aulas fora da sala de aula, na horta mandala, campo experimental, canteiros, minhocário, entre outros locais do assentamento, e duas aulas para apreensão dos conceitos básicos que envolvem a agricultura e a produção agroecológica<sup>216</sup>. A relação dicotômica entre teoria e prática é

---

<sup>214</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 22 de outubro de 2013.

<sup>215</sup> É uma entidade de direito privado sem fins lucrativos, qualificada pelo Governo do Estado do Ceará como Organização Social.

<sup>216</sup> Em síntese, os conteúdos básicos destinados ao Componente Curricular a “Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas” distribuídos nos três anos do ensino Médio consistem em: Introdução a agricultura; Métodos usados em agricultura (irrigação, adubação, rotação de culturas, etc.); Teoria geral de sistemas produtivos; sistemas naturais e ciclos biogeoquímicos; Biologia da agricultura (botânica); Ecologia e meio ambiente (agroecossistemas); Olericultura (produção de hortaliças); Fruticultura (produção de frutas); Produção agroecológica; Manejo e conservação de solos (análise do solo e técnicas alternativas de manejo); Culturas temporárias (culturas de grãos e monocultura), Fitopatologia (controle e alternativas a pragas e doenças), Processos organizativos do trabalho (autogestão, associativismo,

explicitada na estruturação desse componente, em duas aulas práticas – realizadas quando possível fora da sala de aula e duas aulas teóricas realizadas na sala de aula.

Inicialmente, os educandos tinham rejeição a esse componente. *“No começo os educandos tinham muita resistência ao trabalho. Pegar na enxada virava motivo de piadinha na escola. Hoje já não é mais assim, a maioria dos estudantes se diverte e envolve-se com as atividades propostas” (P5, entrevista)*<sup>217</sup>.

Os educadores responsáveis por essa disciplina ensinam principalmente tecnologias agroecológicas, disponíveis no assentamento como, por exemplo, a utilização da fibra do coco para recuperação do solo, na escola do litoral. *“As técnicas realizadas buscam socializar informações com os educandos para que eles possam reproduzir em casa, na comunidade. Queremos criar uma consciência ecológica, mostrar que no campo se pode ter uma boa produtividade, [...] quebrar a ideia de que para se dar bem tem sair do assentamento” (P5, entrevista)*<sup>218</sup>.

Outro exemplo de atividade desenvolvida nessa disciplina é a construção de canteiros e/ou hortas. As crianças realizaram-na na escola e em casa, a professora responsável vai à casa dos educandos para verificar a realização da atividade proposta. Em uma escola do sertão, as atividades realizadas nesse componente foram:

*A construção dos canteiros da mandala, já fizeram várias técnicas de recuperação de solo, como cordão de pedra, pesquisa fauna e flora local, levantamento estatístico na matemática da área que está desertificada no assentamento e precisa de correção, reflorestamento destas áreas com plantas nativas. Jardinagem na escola tanto com plantas frutíferas como ornamentais. Trabalho limpeza e embelezamento, como a coleta de lixo no assentamento e na escola (C4, entrevista)*<sup>219</sup>.

---

cooperativismo, comercialização). Engenharia agrícola – agricultura camponesa. (ESCOLA JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA, 2012).

<sup>217</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 17 de outubro de 2013.

<sup>218</sup> Idem a anterior.

<sup>219</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 01 de outubro de 2013.

Outro educador considera “[...] o trabalho desenvolvido na disciplina organização e técnicas produtivas sobre a importância da não utilização das queimadas para limpeza do solo no assentamento foi uma conquista da escola” (P14, Entrevista)<sup>220</sup>.

O campo experimental que compõe parte da proposta da escola. é um dos espaços destinados para o ensino, em especial, aproveitados por essa disciplina, ainda em processo inicial de utilização. Um dos motivos dessa limitação de uso refere-se à falta de recursos (energia, água e materiais). Na Escola Nazaré Flor, realizou-se a limpeza do local destinado ao campo experimental e a identificação das plantas nativas. As escolas tem como projeto comum construir, em parte desse campo experimental, uma plantação de mandioca irrigada. A horta mandala é outro espaço existente nas escolas, o qual tem se relacionado mais com esse componente curricular.

Em geral, essas propostas para o campo experimental e horta mandala surgiram a partir das discussões das escolas e do Movimento com a SEDUC. São implementados em forma de projetos, maneira por meio da qual conseguem angariar recursos financeiros para serem efetivamente implementados. As escolas sofre cobranças em relação à construção desses espaços, no entanto, os educadores problematizam a necessidade de tê-los não só para mostrar que existem, mas a necessidade de tornar o processo de construção educativo. “*Não é só construir a horta mandala, os educandos precisam saber o que estão fazendo, precisam realizar a preparação do solo, ter condições de sugerir as sementes, entre outros*” (P5, entrevista)<sup>221</sup>.

Verificamos que esse componente tem destaque na proposta das escolas de Ensino Médio, por meio do qual se realiza maior vínculo com o trabalho desenvolvido no campo. Aproxima-se, em certa medida, das disciplinas de cursos técnicos voltadas para as atividades agrícolas, porém apresentam maior vínculo com a realidade local e com a agroecologia. Por vezes, o papel dessa disciplina é superestimado.

*Nós queríamos inicialmente ter um componente denominado de questão agrária, mas no debate com a Seduc, acabou ficando organização e técnicas produtivas. Este componente têm a centralidade o vínculo com o trabalho camponês, a terra, a reforma agrária, com as tecnologias*

<sup>220</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 16 de outubro de 2013.

<sup>221</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 17 de outubro de 2013.

*que interessam aos trabalhadores. É ele que organiza a produção no campo experimental. A gente brinca que quer o campo experimental seja o São Tomé da escola, que os educandos vejam para aprender e multipliquem essas experiências nas suas roças, nos coletivos (L2, entrevista)<sup>222</sup>.*

O componente curricular integrador “Práticas Sociais Comunitárias” diz respeito à integração da escola com outras dimensões da vida camponesa, com ênfase na cultura e nas formas organizativas comunitárias. Tem por objetivo contribuir com a organização coletiva, a participação social, política e a mística presente na escola e no assentamento. Em outras palavras, “[...] *as famílias assentadas, a luta social, a organicidade, a cultura camponesa, são o que dão a base para este componente*” (L2, entrevista)<sup>223</sup>.

Com duas horas aula por semana, o componente é ministrado por um docente da área de ciências sociais e suas tecnologias (Geografia, História, Filosofia, Sociologia). De uma forma geral, nesse componente os conteúdos trabalhados referem-se à organização do assentamento e da escola<sup>224</sup>. Pelos depoimentos obtidos, constatamos que esse é um espaço de discussões de temas relativos à adolescência e à juventude, bem como à organização da escola e do assentamento. Ao analisar esse componente, um membro da coordenação da escola indica que ele se restringe as discussões em sala de aula, com temas relativos à organização.

*Os estudantes tem que ter ações práticas nas comunidades, sair da escola. Até o momento não tivemos as condições financeiras, pra tirar os estudantes daqui, pois precisa de transporte. É um de nossas intenções, tirar desse quadrado e fazer intervenções diretas na comunidade. [...] Ela se torna uma aula sem prática, tudo bem ser*

---

<sup>222</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 22 de outubro de 2013.

<sup>223</sup> Idem ao anterior.

<sup>224</sup> Em síntese, os conteúdos básicos do componente curricular “Práticas Sociais Comunitárias” dos três anos do Ensino Médio são: Gestão democrática da escola, experiências de organização social comunitária, calendário histórico dos trabalhadores, método de trabalho popular, cultura camponesa, campanhas educativas, valores, história do movimento estudantil no Brasil, elaboração de projetos e práticas sociais comunitárias (ESCOLA JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA, 2012).

*realizada na sala de aula, mas é teórica, e nos não colocamos essa disciplina só pela teoria, porque senão poderia ser trabalhada pela sociologia. As PSC deveriam fazer o levantamento do que tem de práticas sociais nas comunidades, o que tem de possibilidade pra escola levar de sugestão pra exercer na comunidade essas práticas, que variam desde uma ação de pintura de arte, na escola, igreja, ação de solidariedade com algum assentado em dificuldade (C5, entrevista)<sup>225</sup>.*

Dos três componentes integradores, esse possui maior distância da ementa, apresentando-se nas escolas de diferentes maneiras. Em algumas delas, as aulas dessa disciplina se realizam de forma híbrida com as indicações propostas pelo Projeto Jovem do Futuro<sup>226</sup>, instituído por meio de uma parceria entre o MEC o Instituto Unibanco, articulado ao Ensino Médio Inovador (MEC). Refere-se a um projeto respaldado pela concepção de gestão por resultados, voltado à melhoria do desempenho dos jovens aferido por meio da avaliação de larga escala

---

<sup>225</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 24 de outubro de 2013.

<sup>226</sup> O projeto existe nos seguintes estados: Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí. Abrange aproximadamente 2.500 escolas e 2 milhões de estudantes, voltados a melhoria da aprendizagem dos alunos, de forma mais enfática nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A escola recebe recurso financeiro para executar ações nesta direção, durante três anos. Os itens financiáveis são diversos: materiais de almoxarifado, pedagógicos (livros), eletrônicos (data show, computador, rádio), instrumentos musicais, transporte, obras na escola, etc. Para a execução deste projeto existe indicações de metodologias divididas em pedagógicas (contribuem para o processo de ensino aprendizagem); e de mobilização e articulação (fomentar a participação da comunidade em ambiente escolar). (Instituto Unibanco, s/d). Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/jovem-de-futuro/como-funciona>> Acesso em 16 de agosto de 2014. Caso as escolas não atinjam a meta proposta ( 1) aumentar em 25 pontos a proficiência média da escola em Língua Portuguesa e Matemática; 2) diminuir em 50% o percentual de alunos no padrão de desempenho baixo, na escola SAEB de Ensino Médio, em três anos. 3) Diminuir em 40 % os índices globais de abandono escolar do Ensino Médio, em três anos) o valor do recurso no primeiro ano diminui em 50% e no segundo ano 25%. (SEDUC, s/d). Disponível em: <[http://portal.seduc.ce.gov.br/images/arquivos/jovem\\_de\\_futuro/pjf\\_jovem\\_de\\_futuro\\_apresentacao\\_diretores\\_25\\_agosto\\_2011\\_2.pdf](http://portal.seduc.ce.gov.br/images/arquivos/jovem_de_futuro/pjf_jovem_de_futuro_apresentacao_diretores_25_agosto_2011_2.pdf)> Acesso em 16 de agosto de 2014.



(IDEB e Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE) e à diminuição da evasão no Ensino Médio. Os conteúdos dos programas inseridos no componente curricular “Práticas Sociais Comunitárias”, dizem respeito às temáticas e metodologias que se referem aos valores motivacionais e à mobilização da comunidade escolar para a participação na escola.

O projeto Jovem do Futuro na Escola de Ensino Médio Nazaré Flor consiste em atividades de monitoria de educandos com melhor aproveitamento, oficinas pedagógicas, aulas preparatórias para avaliações externas, gincanas, constituição de grupos de teatro, coral, banda, entre outras atividades. A implementação desse projeto na escola vem corroborar com o que afirmamos no primeiro capítulo desta tese de que as parcerias público-privadas tem se ampliado na educação, o empresariado tem incidido não só por suas instituições escolares tradicionais, como o caso mais exemplar o sistema “S”, mas, também, tem incidido fortemente nas redes estaduais e municipais de ensino. Nessa direção, muitos dos projetos existentes nas escolas estaduais do Ceará se estruturam por meio dessas parcerias. O parceiro do projeto em questão, Jovem do Futuro, é o Instituto Unibanco, que desde 2007, tem concentrado sua atuação na melhoria do Ensino Médio público, por considerar essa fase estratégica para a formação da juventude e o desenvolvimento do país. As parcerias tem se mostrado um nicho importante para atuação de venda de produtos das empresas, tecnologias educacionais, mas, também e principalmente, nesse caso, uma inserção na formação de jovens da classe trabalhadora, realizando ao mesmo tempo a propaganda de sua marca e de seus serviços à comunidade escolar.

Estamos de acordo com a coordenadora entrevistada ao afirmar que os três componentes curriculares, em particular a “Pesquisa e as Práticas Sociais Comunitárias”, “[...] *ficam muito na decisão do professor responsável por estas disciplinas*” (C5, entrevista)<sup>227</sup>. Percebemos pela pesquisa de campo que esses componentes curriculares não têm mobilizado de fato o currículo, agregando a eles os conhecimentos de outras disciplinas, visando potencializar o trabalho coletivo entre as diferentes disciplinas e a escola como um todo.

---

<sup>227</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 24 de outubro de 2013.

**Quadro 10** – Matriz Curricular das Escolas de Ensino Médio do Ceará

Área do Conhecimento	Base Comum	Base Diversificada	Tempos Educativos
Linguagens e Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	Projetos, Estudos e Pesquisa	Estudo Individual
	Língua estrangeira (Inglês)		Oficina e atividades culturais
	Educação Física		Seminário
	Artes		Aula
			Esporte e lazer
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas	Trabalho
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física		Oficina e atividades culturais
	Química		Seminário
	Biologia		Aula
			Estudo Individual
Ciências Sociais e suas Tecnologias	História	Práticas Sociais Comunitárias	Formação/ Mística
	Geografia		Organicidade
	Filosofia		Oficina e atividades culturais
	Sociologia		Seminário
			Aula
			Estudo Individual

Fonte: ESCOLA JOÃO DOS SANTOS DE OLIVEIRA, 2012, p. 43.

Como podemos observar, a partir do quadro 10, as disciplinas estão acopladas por áreas de conhecimento: Linguagens e códigos e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências Sociais e suas tecnologias, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Cada área apresenta um componente curricular integrador, com a finalidade de contribuir na articulação de todas as disciplinas por área e para além dela.

A escola diversifica seus tempos educativos, com o interesse de desenvolver as diferentes dimensões dos educandos, em acordo com as proposições para a Escola no MST. Nos PPP's das Escolas de Ensino

Médio, constam os seguintes tempos: tempo formação e mística – ocorre uma vez por semana no início das aulas; tempo aula – refere-se ao tempo destinado às disciplinas curriculares; tempo estudo individual; tempo trabalho – acontece por meio da disciplina Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas, mutirões realizados para limpeza, embelezamento da escola e/ou atividades festivas e outras atividades do assentamento; tempo seminário – realizado nas disciplinas curriculares; tempo organicidade – acontece uma vez por semana, Tempo esporte e lazer.

O planejamento na escola efetiva-se, prioritariamente, nas áreas do conhecimento, ou seja, as disciplinas de cada área realizam a hora atividade em um mesmo turno toda semana. Em cada área há um coordenador, com 20 horas de trabalho semanais destinadas ao acompanhamento e ao planejamento de sua área, além disso, faz parte de sua função pesquisar materiais e metodologias para auxiliar no planejamento de cada disciplina, bem como contribuir para minimizar ou sanar as dificuldades dos educadores. O coordenador pedagógico também acompanha, dentro do possível, os planejamentos de todas as áreas.

Os educadores apontam que para planejar utilizam o inventário da realidade – mapa descritivo sobre a escola e seu entorno que abrange questões referentes à luta, trabalho, organização, cultura e fontes educativas. Esse instrumento pedagógico provém da proposta dos Complexos de Estudos das Escolas Itinerantes do Paraná, relatada anteriormente nesse capítulo. Mas, em sua grande maioria constatamos que os educadores utilizam o livro didático e procuram contextualizá-lo com a realidade da escola e do assentamento. Não percebemos ações para além da contextualização, a não ser na disciplina “Organização de Práticas Produtivas” que realiza vivências e trabalhos de campo.

Consideramos uma potencialidade a existência dos professores coordenadores por área e o planejamento coletivo, porém esse se restringe, por vezes, na contribuição ao planejamento restrito a cada disciplina, dessa forma, os coordenadores exercem pouco o papel de articulador das disciplinas da área e para além dela. As datas comemorativas, ligadas em especial ao calendário dos trabalhadores como, por exemplo, a Comemoração do Assentamento, a Semana Che Guevara e ações coletivas da escola - Gincana, Feira de Ciências – entre

outros, são os momentos em que ocorrem maior vínculo entre as disciplinas num planejamento coletivo<sup>228</sup>.

As disciplinas organizam-se no tempo escolar por semestre. No entanto, Língua Portuguesa (4 h/aula), Língua estrangeira (2 h/ aula), Matemática (4 h/aula), Educação Física (2 h/ aula), juntamente aos componentes curriculares integradores são anuais. As demais disciplinas se alternam em dois blocos. O primeiro comporta as disciplinas de Arte (2 h/ aula); Geografia (4 h/aula), Física (4 h/aula) e Filosofia (2 h/ aula) e o segundo, abriga as disciplinas de Química (4 h/aula), Biologia (4 h/aula), História (4 h/aula) e Sociologia (2 h/aula) (ESCOLA JOÃO DOS SANTOS OLIVEIRA, 2012). Verificamos que a matriz, apesar de inserir os componentes curriculares integradores, prioriza as disciplinas de Português e Matemática, em detrimento de outras, como a Arte, que é realizada apenas em um semestre letivo, com uma carga horária de duas horas semanais.

A semestralidade foi adotada enquanto estratégica pedagógica na intenção de diminuir a fragmentação do ensino. Por meio da indicação da SEDUC o coletivo da escola visitou, “[...] *uma escola que tinha essa experiência – Liceu de Maracanaú no Ceará, achamos interessante a proposta, achamos que a semestralidade poderia nos ajudar*” (L2, entrevista)<sup>229</sup>.

A organização semestral reduz o número de disciplinas por turma e, conseqüentemente, o número de educadores por turma e por semestre, permitindo um maior tempo de permanência do educador com o aluno. No entanto, entre os sujeitos da escola, existem diferentes opiniões a respeito da manutenção ou não da semestralidade. Ela aproxima o professor dos educandos em cada turma no semestre, diminui o trabalho com a burocracia como, por exemplo, no lançamento de notas, entre outros. Porém, na perspectiva de articular o ensino com a realidade, compreendendo-a como o resultado de múltiplas relações, a proposta da semestralidade se apresenta deficitária, uma vez que a compreensão de determinado fenômeno demanda um trabalho conjunto entre as disciplinas.

---

<sup>228</sup> Nesta referência encontra-se uma crítica e a exposição dos limites da organização do ensino por área de conhecimento. FIOD, Edna. Interdisciplinariedade na educação: algumas reflexões. IN: AUED, Bernadeth e VENDRAMINI, Célia. Temas e problemas no ensino em escolas do campo.

<sup>229</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 22 de outubro de 2013.

#### 4.4.4 Os sujeitos da escola: coordenação, educadores e educandos

Nas escolas pesquisadas a coordenação de cada uma é composta pelo diretor e o coordenador, comportando oito pessoas, cinco mulheres e três homens com uma média de idade de 37 anos. Em relação à formação superior, cinco deles cursou Pedagogia da Terra. Cinco moravam nos assentamentos em que as escolas encontram-se localizadas, os demais em distritos e/ou na região central dos municípios. Em relação aos diretores, os quatro tinham experiências anteriores com a docência, dentre eles dois já tinham atuado na direção escolar em outras escolas de assentamento.

Todos os diretores e os coordenadores se identificam como militantes do MST. Na pesquisa, observamos a preocupação do MST e dos assentamentos em garantir que tanto os diretores como os coordenadores sejam militantes do MST e/ou se identifiquem com a luta e sua proposta educativa.

Porém, o processo de escolha de diretores e coordenadores não cabe somente à comunidade escolar. Nas escolas estaduais do Ceará para assumir tal função é necessário ser aprovado numa seleção, ou seja, num teste seletivo, que torna o interessado ao cargo apto a realizar um curso sobre gestão escolar e, somente, após essas ações tornam-se elegíveis. No ano de 2013, as escolas passaram pela primeira vez por esse processo, uma vez que os primeiros diretores e coordenadores puderam ser escolhidos diretamente pela comunidade escolar. A eleição é realizada de quatro em quatro anos de forma concomitantemente em todas as escolas da rede estadual do Ceará. Nas quatro escolas do Ceará, apenas dois, sendo um diretor e outro coordenador passaram pelo teste seletivo, os demais tiveram que aguardar o tramites realizados pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CREDES) as quais pertencem.

Algumas Coordenadorias, frente a não anuência, ou seja, ninguém pertencente ao banco de diretores e/ou coordenadores para se candidatar nessas escolas, simplificam a burocracia e permitem que os indicados pela escola possam participar de eleições e posteriormente assumam os cargos, porém essa decisão se realiza com a interferência e pressão do MST e das escolas.

Na Escola Nazaré Flor, o processo de seleção do diretor e coordenador foi tumultuado, causando inúmeros empecilhos para a escola. No período de realização da pesquisa de campo, em outubro de 2013, essa escola encontrava-se a mais de três meses sem a coordenação oficializada e a diretora havia sido empossada há apenas poucos dias. Após um processo exaustivo de negociações, em outubro, a CREDE de

Itapipoca, realizou uma nova seleção para coordenação da escola, com a participação de membros da mesma, no entanto, somente com pessoas aprovadas na seleção feita pela SEDUC e, conseqüentemente, não atuante na escola. Apesar de não estar de acordo com essa nova seleção, representantes da escola foram convocados para participar desse processo e acabaram indicando diferentes candidatos. Frente a isso, a escola mobilizou-se rapidamente e em apenas duas semanas houve três assembleias gerais na escola, duas ocupações a CREDE, localizada na região central do município de Itapipoca, com participação ativa dos educadores, educandos, funcionários e comunidade, as quais acompanhamos. Destacamos desse episódio, a luta da escola em garantir sua autonomia, com a presença ativa dos educandos e comunidade.

Convém assinalar, que o processo de eleição de diretores e coordenadores existentes nas escolas do Ceará prioriza a dimensão técnica na gestão da escola, em detrimento da função pedagógica, cerceando a autonomia das escolas e, conseqüentemente, coloca obstáculos para a realização de uma gestão democrática<sup>230</sup>.

Os educadores das referidas escolas de assentamento, em geral, aderem à proposta do MST e conforme apresentamos na contextualização de cada escola, nesse capítulo, alguns deles residem no próprio assentamento e comunidades vizinhas e outros nos centros dos municípios.

No que diz respeito ao MST e à Educação do Campo, grande parte dos educadores que não moram nos assentamentos dizem terem conhecido o Movimento, para além da interpretação dada pela grande mídia, ao adentrarem na escola, bem como é nessa instituição em que tomam contato com a sua proposta de educação diferenciada. Esses educadores avaliam positiva a proposta de Educação do Movimento, logo, da escola em que atuam.

Os principais problemas identificados pelas escolas, em relação aos docentes, diz respeito à rotatividade e à formação acadêmica. A rotatividade se mostra como um entrave devido à forma de lotação dos professores por meio de contratos temporários. A formação, por sua vez, é encarada como um problema, pois ser, por vezes realizada em universidades precarizadas e numa perspectiva distinta da proposta da escola. *“Principais limites da escola é a formação de professores e o acompanhamento as escolas”* (L2, entrevista)<sup>231</sup>. A formação acadêmica

---

<sup>230</sup> Sobre gestão democrática ver: PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: uma introdução crítica. 7 ed. São Paulo, Cortez, 1996.

<sup>231</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 22 de outubro de 2013.

é vista por muitos entrevistados como um dos empecilhos para o desenvolvimento da proposta curricular, porém existe um investimento grande do Setor de Educação do MST em realizar cursos de formação para tentar se contrapor à formação fragilizada.

A esse respeito, consideramos que a crítica à fragilidade da formação dos professores, a partir dos relatos obtidos dos coordenadores das escolas e lideranças do assentamento, situa-se, especialmente, em certa medida desconsideram os determinantes sociais na produção do professor e na sua reprodução, expressas no baixo salário da categoria, na intensificação do trabalho, no acesso restrito aos bens culturais, etc. Entendemos que o maior tempo e a qualidade na formação, apesar de ser fundamental para a implementação do projeto educativo nessas escolas, não consegue por si só romper com esses determinantes na formação dos professores, logo na constituição da escola. Essa ponderação vem na direção de não reforçar a culpabilização do professor da má qualidade da educação brasileira, realizada geralmente pelos representantes do empresariado atuante na educação.

Outra questão comentada nas entrevistas e visualizada nas escolas, durante a pesquisa de campo, refere-se à sobrecarga de trabalho atribuída aos educadores. Muitos se deslocam por longos períodos para chegar até a escola, trabalhando também em outras escolas. Percebemos, ainda, a existência de um acúmulo de tarefas a serem respondidas, para além das aulas, que vêm tanto do Estado (ENEM, SPAECE, Olimpíadas de disciplinas, Projetos, entre outros), como do MST (mobilizações, comemoração do aniversário do assentamento, semana Che, entre outros). A rotina e as exigências postas para as escolas minimizam o tempo de reflexão sobre suas prioridades e o sentido pedagógico das atividades realizadas, conforme retrata uma das coordenadoras entrevistadas: *“Há um ativismo muito grande na escola. Todo mundo está sempre muito ocupado, atarefado, não se até quando, as coisas ficam assim desse jeito, espero que mude”* (C3, entrevista)<sup>232</sup>.

A partir dos questionários e entrevistas realizadas com as duas turmas de jovens na Escola Nazaré Flor, apreendemos alguns aspectos da vida dos mesmos e sua relação com a escola. A maioria dos educandos mora no assentamento e/ou comunidades vizinhas, desde seu nascimento. Em sua totalidade, os jovens precisam ajudar os pais tanto na agricultura e na pesca, como em outros serviços de casa para contribuir com a sobrevivência da família. Ao serem indagados a cerca das principais ausências e/ou dificuldades do assentamento e/ou

---

<sup>232</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 17 de outubro de 2013.

comunidade em que vivem, eles mencionaram a saúde (posto, médico, dentista), o lazer (quadra de esportes, internet), o emprego e as estradas.

Em relação ao trabalho, os entrevistados relatam que é comum a saída dos jovens do assentamento para trabalharem fora, principalmente, nas grandes cidades, como na capital do estado, Fortaleza e em outras cidades turísticas da região, outros, ainda, afirmam que há jovens que se deslocam para outras regiões, como o Sudeste. Nos últimos anos as saídas para lugares mais distantes tem sido menos frequentes. Em grande medida, nesses locais as jovens trabalham como domésticas e os meninos na construção civil e/ou em empreendimentos turísticos e restaurantes. Dentre os jovens que saem em busca de emprego, alguns não retornam mais ao assentamento, outros retornam, ou por não se identificarem com o local e o emprego e/ou por terem ido por um tempo determinado com o objetivo de angariar recursos financeiros para investir no assentamento.

Ao serem indagados se pretendem sair do assentamento após concluírem o Ensino Médio, os jovens se mostram bastantes inseguros na resposta. Grande parte deles pretende sair para estudar e voltar se tiverem condições, acesso a trabalho. Em relação aos estudos, todos pretendem dar prosseguindo aos mesmos, ingressando em universidades para tornarem-se profissionais diversos – professores, advogados, assistente social, dentista, enfermeiro e engenheiro mecânico, entre outras profissões.

Dentre as profissões apontadas a de educador e aquelas ligadas às áreas da saúde aparecem como mais frequência na preferência dos educandos, a opção pelas profissões voltadas à saúde está atrelada, segundo nossa interpretação, ao fato do assentamento e de as comunidades vizinhas terem dificuldades de acesso esses serviços públicos. Já o desejo de exercer a profissão de educador explica-se pelos seguintes motivos: pelo vínculo dos jovens com a escola atual, ou seja, gostam dela e a consideram importantes para o assentamento, pela existência de muitas escolas no assentamento e região, assim, vislumbram que há maiores possibilidades de conseguirem trabalho sem ter que sair do assentamento e, também, devido aos cursos de formação de docentes que existirem em Itapioca e/ou que são ofertados em parceria com o Movimento. A esse respeito uma educanda afirma: “[...] o trabalho que tem aqui além da pesca e da agricultura, é de professor. É mais fácil acessar as universidades para ser professor por aqui”.

Alguns educandos que concluíram o Ensino Médio na Escola Nazaré Flor, em 2012, ingressaram nas universidades do município de Itapioca, no ano seguinte, dois estão na Universidade Estadual do Vale



do Acaraú (UECE), cursando Química e Pedagogia e outros dois que estudam em universidades particulares. Esses educandos, juntamente com outros que concluíram o Ensino Médio na escola, continuam participando de algumas atividades da escola, contribuindo em eventos e outras tarefas rotineiras como, por exemplo, na biblioteca, no auxílio aos educandos com dificuldades na aprendizagem ou, ainda, continuam participando das equipes existentes na escola, dentre as quais o teatro. São denominados de companheiros da escola. Em especial, a presença dos assentados no campus da UECE-Itapipoca tem contribuído no estreitamento de laços entre alguns professores e estudantes combativos da universidade e da escola do campo.

Em relação a auto-organização dos educandos na escola, em particular o Tempo Organicidade, ocorre em todas as escolas pesquisadas no Ceará. Para tal, destina-se periodicamente uma hora por semana, nas quais os estudantes se reúnem nos núcleos de bases na turma e/ou assembleia a depender da necessidade dos educandos. Na escola Nazaré Flor, por exemplo, é o primeiro horário da tarde de sexta feira. O horário é comum entre todas as turmas para os estudantes poderem sair da nucleação básica (NB's), por turmas e fazerem reuniões dos coordenadores das turmas, assembleias, caso necessário.

A partir da disposição dos estudantes, para além da sua organização nas turmas, ocorrem as equipes. No PPP da escola Nazaré Flor há menção das seguintes equipes: de teatro e cultura, de comunicação, de esporte, de saúde e lazer; de embelezamento, da mística/animação e religião; da secretaria e memória, da disciplina/apoio ao ensino e da coordenação. Porém, visualizamos apenas duas equipes em funcionamento do teatro e cultura e da coordenação. No teatro, os educandos se inscrevem por interesse, montam peças sobre questões relevantes ao assentamento, tais como: consequências da usina eólica para a vida das comunidades ribeirinhas e o risco da utilização de agrotóxicos na produção. Essas peças teatrais são apresentadas nas comunidades do assentamento, prioritariamente.

Quando indagamos os jovens a cerca da dos problemas da escola as principais limitações por eles apontadas dizem respeito à falta de água gelada e educadores com dificuldades em ensinar, nas disciplinas em que não foram formados. Identificamos, na pesquisa, que os estudantes têm espaço para participar da escola, porém, em alguns momentos, são restritos e/ou cerceados pela vontade da direção-coordenação e/ou dos educadores. Tal como aponta o depoimento de uma educanda *“Poucas reivindicações nossas são levadas em*

*consideração pela coordenação/direção da escola. Tem coisa que a gente propõe pra a escola, e não é encaminhada”.*

Perguntamos aos os jovens o que pensam em relação ao MST, eles assinalam que é um importante movimento social de luta e a presença dele na escola é reconhecida positivamente, bem como identificam que a conquista da escola está atrelada à luta desse Movimento. Não identificamos educandos que discordam da atuação do MST na escola, porém indicam existência de alguns sujeitos que não concordam com o Movimento devido, principalmente, pelo conflito no assentamento – implantação de empreendimento na praia que divide os assentados. O fato de não expressarem sua opinião, nos parece estar ligado à conquista de uma escola com boa estrutura, muito distinta, das demais da região. Presenciamos relatos de educandos que não conheciam e/ou discordavam do MST e que ao adentrar na escola começam apoiar a sua luta, bem como diversos desses começam a participar ativamente da escola e em algumas atividades do MST, voltadas aos jovens. Muitos dos quais não moram no assentamento e, sim, em comunidades vizinhas. Sobre a presença do MST na escola, ao ser indagada uma educanda diz que: *“Não tenho nada contra o MST, até mas porque foi junto com ele que fomos a luta e conseguimos a Escola do Campo”* (Educanda 2º ano).

Por fim registramos que não estamos fazendo um estudo comparativo entre as duas experiências analisadas, como indicamos na introdução desta tese, mas sim um estudo de dois casos exemplares da proposta educacional do MST. Nosso objetivo, com este capítulo foi apresentar, em linhas gerais, o contexto sócio-histórico em que estão inseridas as Escolas Itinerantes do Paraná e das Escolas de Ensino Médio do Ceará e seus respectivos PPP's, com vistas a apreender o que de novo essas escolas revelam, bem como identificar os elementos que obstaculizam a realização das mesmas.

## 5 AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DO MST À LUZ DA PEDAGOGIA SOCIALISTA

As considerações que serão aqui realizadas resultam da análise das experiências educacionais das Escolas Itinerantes no Paraná e das Escolas de Ensino Médio no Ceará, vinculadas ao MST. Tomamos como base as reflexões contidas ao longo deste trabalho, em especial, as dimensões centrais da Pedagogia Socialista: radicalização do público, formação *omnilateral*, atualidade e as lutas da classe trabalhadora, conhecimento, auto-organização e a formação de coletivos.

Convém assinalar que o objetivo não é transpor as categorias da Pedagogia Socialista, mas analisar as contradições presentes nas escolas do MST, no contexto atual, marcado pelas velhas relações sociais e identificar o que há de novo ou o que pode emergir em contraposição à pedagogia do capital, na tentativa de desenvolver uma educação socialista na tensão com as relações sociais capitalistas. Destacaremos as questões apreendidas por esta pesquisa, dialogando, dentro do possível, com as análises de outros pesquisadores sobre a escola no MST.

### 5.1 RADICALIZAÇÃO DO PÚBLICO

As experiências escolares do MST estudadas foram motivadas, dentre outros fatores, pelo acesso à educação formal dos acampados e assentados. A existência de escolas nas áreas de reforma agrária contribui para a diminuição do abandono da mesma, em especial por parte dos jovens, para os quais a necessidade da sobrevivência se impõe com mais força. Em ambas as experiências, a luta constante para ampliar o número de estabelecimentos escolares em quantidade, mas também em qualidade, no que diz respeito às condições estruturais das mesmas, se mostra uma constante. Além da disputa com o Estado para dar o direcionamento na formação realizada nessas escolas.

A tentativa de realizar uma escola financiada pelo Estado, porém gestada pelos trabalhadores, juntamente com a luta pelo direito à educação tem composto a estratégia política de alguns movimentos sociais anticapitalistas na atualidade, tal como o MST, foco deste estudo. A luta pelo acesso à educação está presente no MST desde sua origem. No entanto, ao longo de sua história, esta luta amplia-se de forma significativa para os anos finais do Ensino Fundamental e para o

Ensino Médio nas áreas de Reforma Agrária<sup>233</sup>, alcançando a educação superior, por meio do PRONERA, inclusive a nível de pós graduação. A luta por escola pública e pela alteração da forma escolar tem empreendido grande parte dos esforços do Setor de Educação do MST nos últimos anos. A conquista de escolas para além dos anos iniciais, no âmbito das prefeituras de pequenos municípios, direcionou o MST a relacionar-se com as secretarias de educação dos estados, ampliando o número e a natureza das contradições enfrentadas.

Buscamos identificar na pesquisa as possibilidades e os limites do MST em dar a direção a estes espaços educativos, em particular as escolas pertencentes à rede oficial de ensino. Essas análises se fizeram presentes também em Araújo (2007) e em nossa dissertação de mestrado (BAHNIUK, 2008).

(...) na luta para organizar a educação escolar o MST esbarra numa série de condições institucionais impostas pelo **Estado burguês**. No contexto atual não se submeter a tais condições é organizar-se sem a tutela do Estado, o que deixa o Movimento numa condição de substituição do Estado em suas funções públicas. Ocorre que o Estado é um provedor de direitos, o que significa dizer que ele garante o direito mas não garante a emancipação. Assim, limitar o direito à luta pelo acesso à educação escolar no âmbito apenas dos direitos, os esforços do MST se encerram nos limites do direito e não na emancipação (ARAÚJO, 2007, p.316, **grifos da autora**).

Os condicionantes impostos pelo Estado na manutenção das escolas estudadas e a disputa do MST para garantir a formação nestas, revelaram-se na pesquisa em diferentes momentos, conforme analisamos a seguir. Tal situação ocasiona, por vezes, a desresponsabilização do Estado frente ao financiamento da educação e a dependência do MST às políticas públicas, o que provoca certa instabilidade e diminuição da autonomia do Movimento. O financiamento das propostas educacionais, por meio de acordos

---

<sup>233</sup> Em relação ao Ensino Médio, as conquistas são pequenas, se comparadas aos demais níveis da Educação Básica. Como por exemplo demonstram os dados do Estado do Paraná são 120 escolas municipais atendendo os anos iniciais em assentamentos e 24 colégios estaduais, desse apenas 18 possui Ensino Médio.

políticos, tornam-nas mais instáveis e sujeitas à interrupção a qualquer momento, dependendo da conjuntura. Tal fato chega a incidir sobre o fechamento de escolas e, mais frequentemente, a negação de estrutura e financiamento para a formação de educadores.

Nas Escolas Itinerantes do Paraná, os condicionantes do Estado referem-se principalmente à ausência da garantia de condições físicas e humanas adequadas para a realização do trabalho pedagógico, e o controle sobre as escolas por meio de relatórios, fiscalização *in loco*, interferência no calendário escolar tanto das aulas como da formação local de educadores.

A maioria dos coordenadores das escolas pesquisadas, ao ser indagado sobre a relação entre escola e Estado (SEED e Núcleos Regionais) identificam ser esta uma relação de tensão, exemplificada pela negligência do Estado em garantir condições físicas e humanas para as escolas. Destacam a pressão exercida pelo Movimento, por meio de solicitações, ocupações de secretarias, denúncias públicas da condição das escolas, forma pela qual tem sido garantidas pequenas conquistas.

A construção física das escolas pela comunidade acampada é um dos exemplos de como o MST assume a função pública do Estado, provocando um duplo e contraditório movimento, ou seja, a exoneração do Estado de sua obrigação, como também a responsabilização e o envolvimento da comunidade com a escola.

As Escolas Itinerantes, pelo fato de estarem em espaços de luta e organizarem-se num formato distinto de escola, possuem menos controle do Estado se comparadas a outras escolas. Nota-se essa diferença em relação às que estão em processo de transição para escolas de assentamento, em que o controle se expressa pelo excesso de exigências burocráticas, pela lentidão da sua aprovação e pelos questionamentos sobre sua proposta pedagógica.

As Escolas Itinerantes, até o final de 2014, passaram por três governos no estado do Paraná, dois mandatos presididos por Roberto Requião (PMDB), o qual aprovou as Escolas Itinerantes, e um por Beto Richa (PSDB). Ao questionamento sobre a existência de diferenças entre os dois governos em relação às escolas, os coordenadores entrevistados identificam no governo atual maior controle técnico da escola e financiamento restrito da formação continuada dos educadores, porém verificam o não atendimento das exigências estruturais nas três gestões.

*A relação da escola com o Estado é sempre uma relação de enfrentamento, de luta para exigir*

*melhores condições. O grupo hoje que está na SEED é mais técnico, burocrático, muito papel. O grupo anterior era mais político, mas era Estado também. Nos dez anos da nossa escola chegou da SEED apenas uma vez, material para reforma. (C7, entrevista)<sup>234</sup>.*

O convênio atual, voltado para o pagamento de educadores e pessoal dos anos iniciais do Ensino Fundamental (2012-2015), inseriu a contratação de bibliotecários e responsáveis pelos serviços gerais na escola.

Nesse período também ocorreu a exigência da utilização de uniformes e jalecos para educadores e educandos (de uso não obrigatório para os educandos), tornou-se obrigatório o uso de crachá de identificação para os educadores, os quais, dentre outros fatores, revelam a institucionalização do Estado capitalista na escola.

Verificamos também, por meio da pesquisa, a alteração na relação estabelecida entre os sujeitos da escola (educadores, coordenadores e membros do Setor de Educação, responsáveis em acompanhar pedagogicamente as escolas e contratados via convênio), tornando-se relações mais convencionais e hierárquicas, reproduzindo relações comuns das escolas em geral. No entanto, persistem nas escolas laços de solidariedade entre os educadores, reconhecidos, em especial, nos momentos de suprimento da falta de outro educador, em caso de doença e o mais comum, em função da realização de cursos de nível superior em parceria com o MST, por alternância, bem como a ausência para atividades de militância.

Na disputa com o Estado, logo com o capital, pela direção da condução da formação na escola, no caso das Itinerantes todos os coordenadores das escolas são indicados pelo Movimento, sem interferência do Estado, o que contribui no desenvolvimento da proposta da escola e o reconhecimento, por parte de pessoas de fora do acampamento, desta escola como sendo do MST. Porém, algumas das alterações requeridas pela proposta pedagógica destas escolas, como por exemplo, a ampliação do tempo escolar, transporte para possibilitar a presença por mais tempo nas escolas e o deslocamento para aulas de campo, a contratação de mais educadores na escola, entre outras, são exigências pouco incorporadas pela estrutura do Estado, realizando-se, em grande medida, por meio de trabalho voluntário de professores,

---

<sup>234</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 29 de agosto de 2013.

acampados e amigos do Movimento. Trata-se, portanto, de uma pseudo-autonomia, na medida em que as condições para a realização das propostas de organização da escola não estão dadas.

No Ceará, os maiores condicionantes impostos pelo Estado referem-se ao controle das escolas pelas avaliações externas, como por exemplo, pelo IDEB e SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará), pelo ENEM e pela existência de projetos da Secretaria da Educação em parcerias com empresas privadas. Constatamos em nossa pesquisa como sendo uma das maiores preocupações da SEDUC a melhoria dos índices nas avaliações externas, expresso por um conjunto de políticas da secretaria de educação voltadas para essa finalidade, como por exemplo, a produção de material didático, os objetivos dos projetos, a fala de gestor de uma das coordenadorias regionais de desenvolvimento da Educação, reforçados pelos depoimentos dos educadores referente às cobranças da SEDUC e pela própria dinâmica observada na escola.

*Grande problema em relação as avaliações externas é que não temos conseguido dar conta do padrão exigido pelo estado. Há dois anos estamos lá embaixo nos índices. Publicam o material da avaliação da escola, só avalia português e matemática. Temos fortes críticas a isso, mas precisamos ver como lidar com esta questão, é um desafio presente. (...) Alguns educadores acham que trabalhando com a educação do campo não conseguem avançar no SPAECE (C6, entrevista)<sup>235</sup>.*

Os depoimentos dos educadores e coordenadores destacam a exposição vexatória em que são colocadas as escolas, em espaços convocados pelas Credes, devido ao não cumprimento das metas nas avaliações externas. No período da pesquisa de campo, em 2013, presenciamos duas semanas destinadas à realização de provas, a primeira voltada para o simulado do ENEM e a segunda semana organizada pela escola para realizar provas das diferentes disciplinas escolares.

Percebemos, nesta ocasião, a crítica dos educadores e a diferenciação que fazem entre o ensino da escola e um dos objetivos centrais da educação no Ceará, conforme expresso no depoimento de

---

<sup>235</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 09 de outubro de 2013.

uma educadora “A proposta da escola é muito diferente. A escola aqui está preparando pra vida e não só para um SPAECE, Enem e/ou um vestibular. Logo que eu cheguei eu achei até estranho.” (P8, entrevista)<sup>236</sup>. Entretanto, em grande medida, as práticas de avaliação realizadas pela escola, como a destinação de uma semana de provas por semestre, nas quais as avaliações são voltadas para questões de múltipla escolha, com poucos elementos reflexivos, reproduz a lógica avaliativa presente nas avaliações por eles criticada.

A escola, frente à pressão de responder as exigências impostas pelo Estado, acaba por criar mecanismos para diminuir a resistência à adesão a estas avaliações externas por parte dos educandos, como presente no relato abaixo.

*Quando avisamos que ia ter prova externa, muitos educandos não vinham pra escola. Chegamos a não avisar, buscar na casa. Somos obrigados a realizá-las, trabalhando numa direção contrária ao projeto da escola. Existe uma rejeição dos estudantes. Por exemplo, os resultados do Enem, o estado cobra pesado da gente (direção), expõem os resultados na frente de todos para lhe constranger. Não é obrigado a realizar, mas estamos obrigando pra atender um sistema que desconsidera a proposta e os objetivos da escola. Isso faz uma confusão na cabeça dos estudantes e na nossa também (C5, entrevista)<sup>237</sup>.*

Os projetos da SEDUC, em grande parte imbuídos da finalidade de melhorar os índices das escolas do Ceará nas avaliações externas, são realizados por meio das parcerias público-privadas, conforme mencionamos no capítulo anterior. No documento intitulado “Balanço político e pedagógico das escolas de Ensino Médio do campo nos assentamentos de Reforma Agrária do Ceará” (MST-Ceará, 2013), os referidos projetos são apontados como um dos limites enfrentados pela escola na direção de concretizar sua proposta pedagógica.

Falta de autonomia, excesso de projetos e do controle do Estado. A escola possui autonomia para construir o seu PPP, porém o

<sup>236</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 21 de outubro de 2013.

<sup>237</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 23 de outubro de 2013.



financiamento e a avaliação estão amarrados aos programas do Estado tais como: Mais educação, Jovem de Futuro, Diretor de Turma, entre outros, que intencionalizam uma matriz curricular e perspectiva de formação de educadores em confronto a proposta das escolas de EM (IDEM, p. 3).

Estes projetos, ao estarem atrelados à liberação de recursos financeiros, diminuem o espaço para a rejeição e resistência, aumentando a adesão aos mesmos. Conforme o depoimento de um educador, o projeto possibilita o transporte para realização de aulas de campo (Parque Eólico, universidades e cidades históricas etc), e a compra de materiais, como a aquisição de instrumentos musicais para formação de uma banda de música, na Escola Nazaré Flor. Segundo o educador, possivelmente a escola não realizaria essas atividades sem acesso ao recurso proveniente dos projetos.

O depoimento de outro coordenador afirma que a temática em participar ou não de projetos vem sendo discutida coletivamente pelo conjunto das escolas, porém não existe uma decisão coletiva sobre a adesão e/ou a rejeição das escolas. Ao aderir a um projeto, a escola busca subordiná-lo aos objetivos da mesma, porém nem sempre isso é possível.

Em relação à disputa entre MST e Estado constamos uma tensão permanente. Os diretores e coordenadores das escolas sentem com maior intensidade essa pressão, como expressa o coordenador

*Estamos num momento dialogando com o Estado, mas a conjuntura não é fixa, são dois projetos distintos. A gente como gestor dessas escola precisa fazer o meio de campo: responder ao Estado e ao MST, precisa agradar deus e ao diabo. Porém, não tem como não responder a burocracia, a escola está vinculada ao Estado, não dá pra não deixar essas coisas de lado” (C1, entrevista)<sup>238</sup>.*

No processo de escolha do coordenador da Escola Nazaré Flor, descrito no capítulo anterior, a disputa e oposição entre a escola e a CREDE-Itapipoca fica evidente. As negociações naquele determinado momento, realizavam-se por meio da pressão direta dos diferentes

---

<sup>238</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 30 de setembro de 2013.

sujeitos da escola, ocupando a CREDE com aproximadamente 80 pessoas (comunidade, educadores, educandos). O teor da negociação expressa também as forças dessa oposição.

Em relação à atual gestão da SEDUC, o MST-Ceará estabelece uma relação de diálogo e, por vezes, de oposição, apesar de em grande medida os coordenadores das escolas e as lideranças dos assentamentos assinalarem que independente do governo, o Estado é sempre um inimigo dos trabalhadores. Eles relatam que essa gestão é mais aberta ao diálogo do que as anteriores, reconhecendo na SEDUC a presença de pessoas mais sensíveis à luta do Movimento. “*O MST é o único movimento junto com os sindicatos dos professores estaduais das universidades a fazer oposição ao governo atual. Mas o movimento não é partidário na sua forma de fazer oposição, nós não estamos aliados ao governo, o Movimento se baseia na luta*” (L2, entrevista)<sup>239</sup>. Destacamos outro comentário da mesma liderança, que sintetiza a relação estabelecida pelo MST com o Estado, na especificidade da educação.

*A forma nossa das escolas se relacionar com o Estado é luta permanente. De tensão, de conflito, de contradição. Em alguns momentos de unificação também. Tem momentos que o Estado cede nas nossas propostas. Hoje avançou, já temos nas CREDEs pessoas responsáveis pela educação do campo. E uma coordenação a nível de estado, responde nossa pauta e dialoga conosco. Relação construída a partir da luta. O estado diz: as escolas do campo são escolas regulares, é uma grande tensão reconhecer as especificidades. O reconhecimento tem se dado pela luta (L2, entrevista)<sup>240</sup>.*

Em ambas as experiências - no Paraná e no Ceará, a formação continuada dos educadores também é disputada. O MST nos dois estados realiza cursos e espaços de formação, alguns financiados pelas secretarias de educação, em que a definição dos conteúdos, palestrantes é feita quase que exclusivamente pelo MST. O espaço físico, as datas, entre outras questões de ordem organizativa, são definidas em negociação com as secretarias.

---

<sup>239</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 22 de outubro de 2013.

<sup>240</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 22 de outubro de 2013.

Outro aspecto a ser assinalado é a incorporação, por meio da aprovação nos Conselhos Estaduais e nas secretarias de ambos os estados, da proposta pedagógica destas escolas, as quais se diferenciam da maioria das escolas públicas, provocando adequações no sistema escolar, como por exemplo, os pareceres descritivos em substituição às notas, no Paraná.

Pela pesquisa, constatamos a complexidade da relação estabelecida entre estas escolas e as Secretarias de Educação, logo, expressam as relações entre MST e Estado. Essa complexidade se intensifica num momento em que as consignas liberais mais democráticas para a escola: pública, gratuita, laica e universal, segundo Leher (2010b), defendidas pelos educadores no último século, foram transmutadas pelos liberais na defesa de uma educação minimalista para o trabalhador. A ampliação do direito à educação e, conseqüentemente, o alongamento da escolarização, realiza-se por meio de uma educação empobrecida, tanto no que diz respeito ao acesso aos conhecimentos universais, como à precariedade dos recursos materiais. Desta forma, a escolarização e seu alongamento têm como função primeira socializar os filhos dos trabalhadores para o trabalho em suas formas mais simples, flexíveis e precarizadas. Neste contexto, o autor considera que a desmercantilização da educação coloca-se como uma proposta anticapitalista, o que significa frear os interesses particularistas na educação pública, tais como os expressos nas recomendações dos organismos multilaterais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional) e, em especial no caso brasileiro, os pressupostos do movimento “Todos Pela Educação”, questões tratadas no capítulo primeiro deste trabalho.

As lutas pela educação pública estão circunscritas aos limites do Estado capitalista, o qual tem sua funcionalidade, por essência, de manter a apropriação privada da riqueza pela classe que detém os meios de produção. A problematização do conceito de público, e das novas roupagens que ele assume no capitalismo contemporâneo, por meio da distinção de público estatal e público não estatal conforme indicamos no capítulo primeiro desta tese, no nosso entendimento, contribuem na compreensão dos limites e das contradições existentes nestas lutas pela educação pública. Para Fontes (2010, p. 288)

O conceito de público é um dos mais híbridos e escorregadios. Construído em oposição – e em complemento – o privado tende a reafirmar a separação entre sociedade e Estado, típica do

pensamento neoliberal, tanto em sua versão satanizadora do Estado – o grande Leviatã – quanto em sua feição angelical – o Estado como sujeito racional do bem comum, como o único espaço de todos, coletivo, enquanto as demais instâncias estariam marcadas pela propriedade individual. O enorme salto da concentração da propriedade, na virada do século XXI, seria estendido a inúmeros terrenos, permanentemente reapropriados, como o dos direitos, o do conhecimento, o da própria vida, tanto em sentido biológico (patentes genéticas) quanto sociológico (banalização da suposição de uma “propriedade de si”).

Neste contexto, lutar pelo financiamento da educação pública pelo Estado, contraditoriamente, significa lutar pela ampliação do mesmo, e do controle deste sobre os trabalhadores e suas lutas. É importante essa ponderação, pois a desconsideração da essência do Estado têm ao longo da história gerado equívocos nas estratégias de ação da classe trabalhadora. Presentes, por exemplo, na via democrática para o socialismo, a qual considera o alargamento da democracia a única via para o socialismo, indicados no primeiro capítulo desta tese. Para nós, a ampliação do Estado, por meio do acesso ao direito compõe uma rede de emaranhado de interesses de classes distintos e apresentam contradições à luta socialista radical. A depender da relação destas lutas pelo direito com as outras lutas de caráter emancipatório, e da correlação de forças entre o capital e o trabalho, elas podem contribuir na luta dos trabalhadores. Eis o dilema posto para luta socialista radical na atualidade.

Na direção das ponderações realizadas acima, estão as reflexões de Leher (2010b), para o qual é necessário vincular as lutas pela educação pública, logo pela escola, ao poder popular, com vistas a diminuir a presença do Estado no direcionamento da formação realizada nas escolas. Para tal, referenda-se nas considerações de Marx (2012a), no texto “Crítica ao Programa de Gotha” e elabora uma seguinte síntese:

(...) os socialistas não podem delegar a educação do povo ao Estado, pois em virtude de seu caráter classista, é este quem precisa de uma muito rude educação pelo povo. A luta do MST nas escolas públicas é, mais

uma vez, uma inspiração. A escola tem de estar vinculada ao poder popular, dialogar com as lutas sociais, ser auto-organizada e autogerida pelos educadores nos conselhos populares. (IDEM, p. 72).

Em síntese, a radicalização do público por meio da desmercantilização da educação é um fator importante para refletir e impulsionar a educação numa perspectiva socialista nos dias atuais. Esta questão refere-se à democratização do ensino, na intenção de garantir o acesso e permanência da classe trabalhadora em todos os níveis de ensino, não se acomodando com a insuficiência de uma educação minimalista, e nem se restringindo ao campo do direito. Leher (2010a & 2010b) destaca o teor pedagógico presente nas lutas pela educação pública, ao ampliar o alcance destas lutas e os sujeitos envolvidos, podendo vir a acumular forças na organização da classe trabalhadora.

## 5.2 FORMAÇÃO OMNILATERAL

A formação *omnilateral* consiste, como vimos anteriormente, numa formação humana voltada para o desenvolvimento integral do ser humano, em suas diversas dimensões: cognitiva, estética, técnico-profissional, política, corporal, moral, entre outras. No entanto, as escolas são reconhecidas como o lugar por excelência de desenvolvimento da cognição, em detrimento das outras dimensões humanas, apesar de não aparecer como sua funcionalidade aparente, as escolas em geral realizam também uma educação moral, a qual visa facilitar a reprodução do capital. A unilateralidade expressa na formação sob as relações capitalistas direciona-a para a manutenção da ordem, colocando entraves nas formas mais expansivas e integrais de formação.

Como as ideias de determinado período histórico são as ideias da classe dominante, os valores reproduzidos nas escolas, na sua maioria, estão condizentes com as relações sociais capitalistas e dominantes, desta maneira, as práticas pedagógicas reproduzem valores assentados no individualismo, meritocracia, consumismo, entre outros.

Há razões para que se tenha aceito colocar a classe trabalhadora na escola. Ocorre que ela ensina, mesmo quando aparenta não ensinar. O espaço escolar está cheio de vivências. De fato, "a escola é uma relação" (Shulgin, 1924).

Aprendem-se relações de subordinação no processo de gestão escolar; aprendem-se relações de submissão na sala de aula; aprendem-se valores e atitudes nas variadas vivências oportunizadas pela escola - sem que se tenha que aprender português e matemática. (FREITAS, 2010, p.2)

A educação no MST tem como um de seus princípios a formação *omnilateral*, portanto a dimensão cognitiva e centrada na apreensão de conhecimentos sem vínculo com a realidade é vista como limitada frente aos objetivos da educação pretendida, requerendo o exercício de outras dimensões humanas, potencializadas pelo contato da escola com o trabalho e com a luta. O depoimento, a seguir, caminha nesta direção:

*A escola tem como base a formação, o conhecimento, mas não basta isso. A escola contribui para ampliar a visão de mundo, para refletir, para analisar, criar uma consciência crítica, isso não basta, o processo de formação humana e política ele se materializa numa participação política maior no Movimento. (L2, entrevista)<sup>241</sup>.*

Outras pesquisas acadêmicas também evidenciaram os limites e as possibilidades das escolas vinculadas ao MST em realizar uma formação *omnilateral*, como a pesquisa de Machado (2003). A autora identifica, além do vínculo com o trabalho e a auto-organização, elementos que tensionam o desenvolvimento da formação unilateral, os valores vivenciados nestas escolas e o desenvolvimento de atividades ligadas com a dimensão da cultura,

Com todas essas adversidades a escola objeto dessa pesquisa tem procurado observar os princípios políticos do MST dando ênfase a valores como companheirismo, solidariedade, luta, participação, mobilização, utilizando como instrumentos o hino, as músicas, situações e temas em debate no interior do Movimento, o Jornal e a Revista Sem Terra. Do mesmo modo, vem tentando trabalhar conforme os princípios

---

<sup>241</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 22 de outubro de 2013.

pedagógicos do MST, o que não significa que esteja atingindo-os plenamente. Pelo contrário, ela apresenta uma série de problemas, inclusive de compreensão do próprio projeto político-pedagógico do Movimento, não possuindo uma visão mais abrangente, capaz de explicitar as inúmeras relações e determinações contidas nesse projeto. (MACHADO, 2003, p. 301).

Desta forma, reconhecemos ser uma das grandes marcas da educação do MST, expressa em ambas as propostas escolares analisadas, o objetivo da escola contribuir para a formação humana, compreendida como um movimento que coloca as diversas matrizes em exercício (trabalho, auto-organização, luta, cultura, história). As propostas pedagógicas analisadas buscam materializar essa formação abarcando diferentes aspectos: cognitivo, político, estético, criativo, entre outros. Os objetivos formativos presentes na proposta dos Complexos de Estudo das Escolas Itinerantes do Paraná, conforme relatamos no capítulo anterior, caminham nesta direção. Os diferentes tempos educativos existentes nas escolas aparecem também como possibilidade de demarcar outros tempos e espaços destinados para formação, além da formação cognitiva. Com o passar do tempo, a maioria deles caem numa rotina repetitiva, diminuindo a sua potencialidade.

Em ambas as experiências, a dimensão da cultura e da arte tem estado presente. Em várias das Escolas Itinerantes do Paraná existe alguma atividade cultural, como por exemplo, teatro, coral, circo, dança, entre outras. As escolas têm, periodicamente, sido estimuladas para a realização de apresentações em eventos das Escolas Itinerantes, como também no Festival de Artes das Escolas de Assentamento e no Encontro Sem Terrinha. Esses dois últimos são realizados a nível estadual a cada dois anos. O primeiro destina-se aos adolescentes e jovens e tem como marca central as atividades artísticas e culturais produzidas pelas escolas. O segundo é destinado à infância Sem Terra, realizado no mês de outubro, com vistas a contrapor a comemoração tradicional do dia das crianças. Esses dois encontros têm possibilitado o acesso a elementos culturais pouco disponíveis às crianças e aos jovens no campo, e estimulam os mesmos a construir grupos de intervenção nesta perspectiva. A luta e as mobilizações são outros pontos fortes destes encontros.

Nas Escolas Itinerantes, as atividades culturais são realizadas com apoio de educadores, amigos do Movimento e ainda pelos próprios educandos. Convém assinalar que algumas delas são pontuais, realizando-se apenas para cumprir uma exigência delegada pelo Setor de Educação e, muitas vezes, reproduzem relações pouco formativas.

No estado do Ceará, há uma preocupação em exercitar as diferentes matrizes pedagógicas criando os componentes curriculares integradores envolvendo Trabalho, Auto-organização e Pesquisa como estratégias, não sem limites conforme apontamos no capítulo antecedente. As equipes de trabalho na escola e os tempos educativos são outras estratégias nessa direção. Dentre as equipes, a de teatro estava funcionando na Escola Nazaré Flor. Os jovens neste espaço, com auxílio de uma educadora (atuante na biblioteca), participavam da concepção e execução das peças elaboradas, com temas marcantes do assentamento e da região: uso de agrotóxicos, presença das eólicas, entre outros. A aquisição de instrumentos musicais fora realizada pela escola no período da pesquisa, porém ainda não tinham claro como essa questão seria desenvolvida pela escola.

Nessa direção, situa-se também a Mostra de Artes dos 30 anos do MST, iniciativa do Coletivo Nacional de Educação do MST, como forma de chegar às diferentes escolas e provocar no coletivo uma reflexão sobre o Movimento e sua história incentivando a construção de uma produção artística coletiva.

No geral, em ambas as experiências, as atividades culturais acabam se restringindo a pequenos grupos formados por estudantes interessados, geralmente os que apresentam maior desenvoltura nessas áreas. As disciplinas de Educação Física e Arte, em grande medida, não se relacionam com essas atividades, pelo fato de serem ministradas por educadores não habilitados para tal, em especial a Arte, e/ou terem uma concepção tradicional/ conservadora restrita destas disciplinas, não conseguindo articulá-las com a formação humana pretendida.

O vínculo com o trabalho e a luta potencializam a formação *omnilateral*, nos itens que seguem nos deteremos em aprofundar a relação desta com a formação humana pretendida na Educação do Movimento, por meio das escolas pesquisadas.

### 5.3 TRABALHO

O trabalho é a base material de sustentação da existência humana e, conseqüentemente, da educação, em qualquer forma histórica. A educação e a escola reproduzem, com mediações, o trabalho



social. Nos dias de hoje, a maioria das escolas repudiam o vínculo com o trabalho, apesar de terem a funcionalidade de preparar para a socialização do modo de produção capitalista e, portanto, de garantir a permanência da exploração dos trabalhadores pela alienação do processo e do produto do trabalho.

O vínculo das escolas com o trabalho no capitalismo contemporâneo é assumido explicitamente como uma dimensão da formação profissional, a qual historicamente, no Brasil, reproduz a escolarização dual, ou seja, um caminho para os trabalhadores, dos quais se exige pouco conhecimento e alguma habilidade profissional (no caso do ensino profissional) para atuação no mercado de trabalho. E outra trajetória educacional para os que irão assumir postos de direção na sociedade em questão, para os quais é necessário acessar conhecimentos elaborados. Mesmo frente ao alongamento da escolarização, o vínculo mais estreito ao trabalho não tem sido realizado na escolarização regular, a aprendizagem das técnicas de trabalho são repassadas ao trabalhador em cursos profissionalizantes e/ou no próprio trabalho.

A educação numa perspectiva socialista requer o desenvolvimento do vínculo entre ensino e trabalho, em todos os níveis de escolarização (PISTRAK, 2005 & 2009). Porém, não tem por intenção reforçar a formação na perspectiva unilateral, voltada para a preparação da força de trabalho para atender as demandas da produção destrutiva do capital. Para tentar, não sem limites impostos por essa ordem social, contrapor-se à unilateralidade, é necessário problematizar essa relação na escola, destacando e potencializando os elementos educativos presentes no trabalho. A maneira de desenvolver essa relação se impõe como um grande desafio na atualidade para a educação na direção da emancipação.

No que diz respeito à questão escolar, a formação para o trabalho e pelo trabalho é um dos pilares da proposta educativa do MST, uma constante desde as primeiras formulações sobre a escola. Em geral, os documentos referem-se ao trabalho do campo vinculado à necessidade de se constituir sob outra base produtiva nos acampamentos e assentamentos, com vistas a superar o trabalho nas relações capitalistas. Ao priorizar o trabalho em sua imediatividade, voltado para responder questões urgentes dos acampamentos e assentamentos, o potencial educativo do trabalho restringe-se. Há também na proposta educativa do MST uma secundarização do trabalho em sua forma histórica, o caráter alienado e explorado do trabalho na forma social capital e, conseqüentemente, uma supervalorização do trabalho na formação humana (DALMAGRO, 2002 & 2010). Essas dimensões

apresentaram-se nesta pesquisa, conforme expressa no depoimento abaixo. Do qual se depreende restrições na apropriação do conceito de trabalho, como também limites e possibilidades da escola estabelecer com o mesmo na direção da emancipação.

*Preparar para o trabalho (ou o trabalho como princípio educativo) é um dos pilares da proposta da escola. A pessoa se humaniza pelo trabalho, trabalho que possibilita uma vida de qualidade e não de opressão, não para vender a mão de obra, permeado por interesses individuais. O homem precisa ter consciência que o trabalho lhe dignifica e ele vai trabalhar no sentido não de acumular bens, dinheiro, explorar o outro, e sim pensando numa qualidade social na sua subsistência e na construção de um ambiente sustentável (C4, entrevista)<sup>242</sup>.*

Neste depoimento, a dupla face do trabalho, de ser humanizador e desumanizador ao mesmo tempo é considerada, porém há uma ênfase positiva do trabalho, na formação moral, base ideológica de sustentação do trabalho sob o capital. Verificamos também em outros depoimentos a dimensão da duplicidade do trabalho, no entanto, essa duplicidade não parece comportar o mesmo fenômeno. Tal compreensão transparece na minimização do acento negativo do trabalho, nas relações de trabalho no interior dos acampamentos e assentamentos, como se esta negatividade fosse ausente do trabalho nessas áreas.

Outras pesquisas acadêmicas, ao tratarem da relação trabalho e educação nas escolas do MST, convergem com os dados revelados por nossa pesquisa, em particular os estudos de Machado (2003), Vendramini & Machado (2011). Em particular no que se refere à limitação da relação trabalho e educação nas escolas, o que significa dizer que o trabalho não entra de fato na estrutura e na organização da escola, expressando-se em momentos pontuais. Machado (2003) demonstra que o vínculo com o trabalho se evidenciou na escola por ela pesquisada, em grande medida, pelo autosserviço, o qual consiste em atividades de sobrevivência e manutenção da escola (limpeza, embelezamento, entre outros) e pela auto-organização dos educandos.

Nas Escolas Itinerantes, a necessidade de realizar o vínculo da escola com o trabalho está presente nos materiais analisados, como o

---

<sup>242</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 01 de outubro de 2013.

PPP (2013) e o Plano de Estudos (2013), conforme abordamos no capítulo anterior. Ao questionarmos os coordenadores sobre a relação estabelecida entre escola e trabalho, eles revelam que há intencionalidade e há dificuldade de realizar essa relação para além de práticas de autosserviço. “*Sempre foi uma prática na escola o vínculo com o trabalho, por meio do autosserviço e da auto-organização*” (C7, entrevista)<sup>243</sup>.

Em nossa pesquisa de Mestrado, em relação às relações estabelecidas entre escola e trabalho visualizamos o caráter descontínuo do vínculo entre a Escola Itinerante pesquisada e o trabalho, e certa restrição desta dimensão aos trabalhos na horta escolar e/ou atividades voltadas para a limpeza e/ou embelezamento da escola e do acampamento (BAHNIUK, 2008). Ao analisar essa relação nas Escolas Itinerantes do Paraná, Silva. J; (2013) observa a presença maior de trabalhos domésticos, de trabalhos sociais que não exigem conhecimentos especiais e do trabalho agrícola. Considera ter maior potencial educativo a produção agroecológica (uma das diretrizes defendidas pelo MST para a produção de alimentos nas áreas de reforma agrária). Nessa direção, menciona como exemplo um seminário sobre sementes crioulas realizado pela Escola Itinerante Maria Aparecida Rosignol Franciosi, no ano de 2012, envolvendo as turmas da Educação Infantil ao Ensino Médio, contando com a participação dos acampados. O referido seminário resultou de uma pesquisa sobre a produção das famílias do acampamento, registrando o que produzem e/ou estão deixando de produzir, e como estão armazenando as sementes crioulas.

Depreende-se destas pesquisas acadêmicas supracitadas, que de maneira geral, nas Escolas Itinerantes no Paraná, os tempos educativos Trabalho e Auto-organização, até o ano de 2012, eram as formas criadas para estabelecer o vínculo entre escola e trabalho. Estes momentos destinavam-se ao exercício de práticas reais de trabalho na escola, porém as atividades realizadas nesses tempos eram quase que exclusivamente de autosserviço: limpeza, embelezamento e trabalho agrícola, este último, em grande medida, realizado na horta escolar. Nos depoimentos dos coordenadores destas escolas, também são apontadas as atividades de mutirão realizadas pelos acampados, voltadas para a manutenção das atividades coletivas da escola e do acampamento. A descontinuidade e o pouco vínculo com conteúdos escolares específicos de cada ano e /ou disciplina marcam o vínculo do trabalho nestas escolas.

---

<sup>243</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 29 de agosto de 2013.

A partir da proposta dos Complexos de Estudos, em 2013, ganham mais força as reflexões sobre a relação da escola com o trabalho, nos depoimentos os coordenadores indicam que estas reflexões, em particular, as referentes ao Trabalho Socialmente Necessário (TSN), conceito formulado por Shulgin (2013), contribuíram para reconhecerem que as vivências concretas de trabalho na escola restringiram-se ao autosserviço. Registram, ainda, a necessidade de ampliar a apropriação do conceito de trabalho e de buscar conectar os conteúdos escolares ao trabalho socialmente necessário. O texto de sistematização das escolas (2014), revela algumas tentativas de realizar práticas de trabalho para além da escola, e que sejam relevantes para o acampamento. No entanto, em grande medida, reduzem-se ao trabalho de limpeza do acampamento, combate a dengue. Desta forma, ainda pouco se conectam com a produção de alimentos nos acampamentos/assentamentos ou a outros trabalhos socialmente úteis, sem os quais a produção da vida no acampamento seria prejudicada. A necessidade da realização deste trabalho, nas experiências relatadas, parte quase sempre da escola. Apesar de terem uma complexidade limitada, as atividades de autosserviço têm mostrado como positividade a auto-organização dos educandos, a problematização das relações de gênero, ao designar o trabalho de limpeza e embelezamento para meninos e meninas.

Os núcleos setoriais, formulados na proposta dos Complexos de Estudos, tem por intenção estabelecer o vínculo da escola com práticas concretas de trabalho. Estas instâncias organizativas nas escolas, conforme abordamos no capítulo anterior, atrelam-se a diferentes práticas de trabalho. O planejamento, a execução e avaliação das atividades realizadas pelos núcleos tem potencializado em algumas escolas a participação dos educandos na condução da mesma. Os limites evidenciados pelos núcleos dizem respeito especialmente à ausência de materiais necessários para realização dos trabalhos planejados pelos núcleos e o tempo dispensado para a efetivação dos mesmos. Em 2013, poucas escolas tinham conseguido ampliar para além do tempo normal de aula, o momento de encontro destes núcleos. No ano seguinte, mais algumas escolas fizeram um esforço para a ampliação dos tempos dos núcleos, porém a contribuição dos educadores para com os núcleos permanece de forma voluntária. Os aspectos evidenciados pelos coordenadores como positivos têm sido o planejamento e a avaliação das atividades pelos educandos, a tentativa de estabelecer o vínculo das atividades realizadas com o ensino, com a presença de educadores nesses núcleos. Os núcleos setoriais e o TSN problematizam a sala de

aula e a escola como o local exclusivo do ensino, buscando mesmo que de forma incipiente ancorar o ensino dos conteúdos escolares na vida do acampamento/ assentamento e no seu entorno.

Na proposta das escolas do Ceará, o trabalho apresenta-se numa perspectiva ampliada (integral e unitário). A forma de estabelecer o vínculo com o trabalho coloca-se como uma questão importante para estas escolas, para tanto foram criados espaços e tempos para a efetivação desta relação. No entanto, a fragmentação entre teoria e prática e a dificuldade de estabelecer relações com os conteúdos clássicos da escola se fazem presentes.. A relação com o trabalho manifesta-se desde a intencionalidade destas escolas com vistas a contribuir com o desenvolvimento do território camponês e a permanência do jovem no campo. Sobressai nas entrevistas a supervalorização da escola nessa direção.

A discussão nos assentamentos sobre a implementação do Tempo Integral na escola gerou muita polêmica e resistência de pais e estudantes, devido ao fato dos jovens contribuírem com a sobrevivência de suas famílias. Eles diziam “*que não iriam mandar os filhos pra escola para trabalhar (...)* Foi um debate tremendo, a juventude não concordava. Inicialmente tivemos também dificuldades com uma educadora que não tinha didática e envolvimento com a proposta da escola” (C6, entrevista)<sup>244</sup>. A respeito destes trabalhos realizados pelos jovens nos assentamentos, os educadores apontam ser uma questão ponderada pela escola, frente à ausência de alguns educandos em períodos intensos da farinha<sup>245</sup> e da pesca.

Convém registrar que a organização destes assentamentos caracteriza-se, em grande medida, pela posse coletiva da terra. No entanto, a produção familiar e individual é preponderante nestes mesmos, as formas coletivas de produção e escoamento são pontuais. No Assentamento Santana, verificamos um grau maior de coletivização da produção da vida.

De forma geral, nestas escolas do Ceará, as práticas de trabalho são mais evidentes no componente curricular “Organização do trabalho e técnicas produtivas” e nas práticas de mutirão realizadas na escola para limpeza e/ou organização da mesma para alguma atividade específica. Observamos a expectativa das escolas sobre este componente específico, destacando maior tempo, quatro horas por semana, para a

---

<sup>244</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 09 de outubro de 2013.

<sup>245</sup> Referente ao processo que envolve a colheita da mandioca, a ralação, a prensagem e a torração para a produção da farinha.

realização do mesmo. As escolas visam, por meio deste componente, e pelos espaços criados na escola (campo experimental e mandala), a propagação de práticas agroecológicas e cooperativas para o assentamento. Convém registrar que, em grande medida, esses espaços estão em processo inicial de construção.

Em ambas as experiências analisadas, no Paraná e no Ceará, a relação entre escola e trabalho é considerada fundamental para a realização da formação humana pretendida. Porém, apresenta-se sem a conexão com o todo da escola e da vida ao redor da mesma, como buscamos demonstrar. As experiências colocam em evidência a complexidade inerente a esta relação na direção da emancipação, em particular nas escolas de Educação Básica. Inventariar a realidade da escola e seu entorno e não restringir o ensino à sala de aula, pressupostos presentes na experiência russa e em alguns momentos nas escolas do MST, podem ser um fundamento inspirador nessa direção.

O trabalho produtivo é, de fato, um fator de socialização humana crucial. Entretanto vivemos em uma sociedade capitalista. A inovação não pode ser lançada assim, sem mais nem menos, como uma norma solta no espaço. (...) É vital associar educação escolar e trabalho produtivo. Todavia, não como um esforço do aprisionamento do trabalho pelas conveniências do capital: como fator de socialização crítica, libertária, igualitária e democrática do ser humano. (FERNANDES, 1989, p. 28).

Desta forma, faz-se necessário buscar reconhecer na escola e no seu entorno relações de trabalho de novo tipo, potencialmente educativas que permitam avançar na compreensão de processos de trabalhos indispensáveis para a produção da vida nos acampamentos e assentamentos, iniciativas incipientes na sociedade do capital. A presença do trabalho cooperado e a agroecologia – diretrizes do MST para produção nos acampamentos/assentamentos, existentes em algumas áreas de influência deste Movimento, demonstram maior potencialidade educativa. Vendramini (2000, 2008), ao analisar a produção acadêmica que aborda a relação entre trabalho, cooperação e educação no MST, destaca o caráter contraditório destas iniciativas, ou seja, ao mesmo tempo em que reproduzem as relações sociais atuais (na produção de excedentes, no assalariamento, na produção para o mercado, entre outras), produzem a força da superação das mesmas, por meio da

autogestão, da organização coletiva e da vinculação a um movimento social organizado.

No entanto, essas relações de novo tipo são por vezes ausentes nas áreas em que se encontram as escolas estudadas e, em grande medida, a forma de produzir a vida nos acampamentos e assentamentos tem-se realizado principalmente pelo assalariamento e pelo trabalho familiar. Cabem às escolas considerarem essa materialidade na proposta pedagógica e, desta forma, reconhecerem a atual condição do trabalho na sociedade atual, buscando estabelecer vínculos com o trabalho, especialmente com os de novo tipo (se necessário para além da escola e seu entorno), na intenção de contribuir na compreensão da realidade atual, reconhecendo o limite de supervalorizar estas práticas como forma de alterar a relação do entorno da escola. O vínculo com as questões reais e as lutas potencializam esta relação.

#### 5.4 ATUALIDADE E AS LUTAS DA CLASSE TRABALHADORA

Como vimos anteriormente, a atualidade diz respeito a tudo que se desenvolve em determinado tempo histórico, ou melhor, a essência da luta de classes nesse tempo. Ao tomarmos essa categoria nas escolas do MST, indagamos: Qual a atualidade das escolas do MST? O que remete à atualidade do MST e das organizações dos trabalhadores no capitalismo contemporâneo. Num contexto de certa passividade e despolitização de parte da classe trabalhadora mundial, porém repleto de inúmeras contradições, conflitos e lutas por todo o mundo, conforme abordamos ao longo deste trabalho.

Em 2014, o MST completou 30 anos de existência, diferenciando-se em grande parte dos movimentos sociais de curta duração e restritos a suprir uma demanda pontual. O MST agrega na luta pela terra a necessidade de uma transformação radical da sociedade, na superação do capitalismo. A combatividade e a ousadia deste Movimento foi e continua sendo combatida por seus opositores na intenção de diminuir sua capacidade de enfrentamento.

Nos dias atuais, o MST encontra-se num período complexo, conquistou muitos assentamentos em diferentes estados brasileiros, porém parte significativa dos assentados não atua organizadamente no MST, possuindo uma preocupação central limitada às questões imediatas de reprodução da vida. Esta condição, agregada a outros fatores, contribui para empurrar o Movimento, em certa medida, para as lutas mais imediatas, relativas ao acesso à benefícios (créditos) para produção, moradia, entre outros.

O vínculo do MST com o Partido dos Trabalhadores (PT), ou com militantes do mesmo, existe desde a origem do Movimento, no entanto o MST sempre primou por sua autonomia frente a partidos e sindicatos. Ainda que a autonomia de algumas organizações da classe trabalhadora vinculada ao PT tem-se mostrado relativa. Com a chegada do PT à direção do poder executivo, o MST reconhece como seu principal opositor o agronegócio e não o governo que compactua com o mesmo. Apesar dos governos petistas (ou de coalização liderados pelo PT) desapropriarem um número bastante restrito de terras, conforme aponta a análise realizada por Oliveira (2010) a respeito da Reforma Agrária nos governos Lula da Silva (2003-2010), momento em que a Reforma Agrária encontra-se praticamente fora da agenda política do Brasil. No entanto, a ampliação de programas assistenciais dos referidos governos tem impulsionado um processo de diminuição da capacidade crítica de lideranças da classe trabalhadora frente ao Estado, das quais o MST não está isento, repercutindo no enfrentamento limitado ao Estado, logo ao capital.

Com a diminuição do número de ocupações e famílias acampadas, especialmente na última década, de forma mais agressiva nas regiões centro-sul, há uma tentativa de colocar os assentamentos no centro das ações estratégicas do Movimento, com vistas à produção de territórios de resistência para a concretização da Reforma Agrária Popular. Porém, a organização nestes espaços apresenta inúmeras dificuldades derivadas, dentre outros motivos, da acomodação posterior à conquista da terra e a priorização da produção de forma individual. Ganham força, neste período, as proposições e discussões a respeito de como realizar a produção nos assentamentos. A agroecologia, juntamente com a cooperação, compõe as principais diretrizes para orientação da produção nesses espaços, com a intenção de contrapor-se à lógica ditada pelo capital. Nessa direção, o MST tem combatido os agrotóxicos e contribuído para denunciar a população dos riscos do uso dos mesmos.

Nessa conjuntura, em relação à educação, há uma tentativa de priorizar a ação do Setor de Educação nas escolas das áreas conquistadas, Dalmagro (2010) denomina este período como uma tentativa de retornar a atuação nas escolas de assentamento. De certa forma, as escolas estudadas nos assentamentos do Ceará e a preocupação de realizar a transição das Itinerantes em escolas de assentamento, sem perder a identidade combativa deste formato de escola, referendam essa tentativa. O referido retorno às escolas de assentamento mostrou-se necessário frente à ampliação da atuação do Setor de Educação do MST



em diversas frentes para além da escolarização da Educação Básica, o que desencadeou em certa medida um distanciamento das mesmas. As dificuldades apontadas na retomada das ações dos assentamentos repercutem e ganham novos contornos nas escolas destas localidades. O depoimento abaixo revela alguns elementos sobre a escola na estratégia atual do MST.

*Eu defendo que a escola na Reforma Agrária Popular tem o papel transformador de reafirmar os interesses do campesinato. Reafirmar as sementes como patrimônio da humanidade, a terra como um direito, direito a conquistas sociais, como a educação, saúde, esporte e lazer. A escola pode contribuir na visão de mundo, dos direitos, a escola pode contribuir com a construção de tecnologias. Eu sonho com esses campos experimentais produzindo ciência para a classe trabalhadora. Como nós vamos qualificar as ferramentas para a agroecologia? A escola pode fomentar esse trabalho formativo que venha a fortalecer esse projeto de campo. Mas ela é uma das trincheiras, ela não pode ser a única, pois a maior trincheira são os assentamentos em luta. Só vai ter escola do campo se as comunidades estiverem em luta pra dar direção política a escola, caso contrário não vai ter escola do campo. Luta permanente dos sujeitos. Dentro da estratégia do MST ela é uma trincheira de luta (L1, entrevista)<sup>246</sup>.*

O MST busca na atualidade a sua reinvenção, ou seja, procura formas de continuar existindo e lutando pela transformação social, em sua radicalidade, neste contexto adverso de intensificação das relações capitalistas no campo brasileiro, expressas pelo agronegócio e a retirada da reforma agrária da agenda política, entre outros. Além da centralidade das ações nos assentamentos, o MST busca sua vitalidade na tentativa de massificar as ocupações e pelas ações diretas ao agronegócio. Em diversos depoimentos dos entrevistados, a acomodação, o menor enfrentamento direto aos seus opositores, a perda de certa espontaneidade nas ações, são características aludidas às lutas na atualidade. Destacamos destes dois depoimentos:

---

<sup>246</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 22 de outubro de 2013.

*Mudou as táticas, hoje a gente vive em outro contexto. No governo FHC a gente se mexia mais, hoje demos uma acomodada. Alterou e diminuiu a forma de participação das pessoas no Movimento, acumulando tarefas em poucas pessoas. Não está sendo mais a participação massiva, como no início do acampamento. (C12, entrevista)<sup>247</sup>.*

*Agora as lutas tem mais intencionalidade, mais estudo. O leque de pauta é bem maior. Porém diminuiu as lutas, mobilizações. (C13, entrevista)<sup>248</sup>.*

Em relação às escolas pesquisadas, tanto no Paraná como no Ceará, a dimensão da luta da classe trabalhadora é bastante evidente, existindo nas mesmas diversos símbolos identificando a luta do MST e para além dele: bandeiras, cartazes, pinturas, músicas, mística, entre outros. Também o nome de todas as escolas reportam à dimensão da luta do MST e /ou da classe trabalhadora.

Estas escolas, de forma geral, participam ativamente de processos de lutas locais e de forma mais expressiva nas lutas organizadas pelo MST (estadual e nacionalmente). Citamos como exemplo, o trancamento dos postos de pedágio nas estradas do Paraná pelo MST e a participação das Escolas Itinerantes, como forma de denunciar a privatização das estradas, bem como divulgar a luta pela Reforma Agrária. No Ceará, as escolas participaram das lutas pelo avanço do capital no campo junto às comunidades tradicionais, ribeirinhas e indígenas, como por exemplo, a luta contra empreendimentos imobiliários e a construção de parques eólicos, na região litorânea do Estado.

Além das lutas mais gerais, as escolas participam de lutas mais diretamente ligadas à educação e à escola. São constantes as ocupações e mobilizações nas secretarias estaduais de educação, núcleos e coordenadorias locais, em especial, como atividade integrante de Encontro dos Sem Terrinha, Festival de Artes, no caso do Paraná, e encontro de Jovens em ambos os estados, entre outros. A solidariedade e a participação em outras lutas da educação também estão presentes nas

---

<sup>247</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 29 de agosto de 2013.

<sup>248</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 20 de julho de 2013.

escolas pesquisadas, destacamos a participação da Escola Nazaré Flor nas mobilizações em Itapipoca - Ceará, junto a educadores da UECE em greve, no ano de 2013. Em relação às greves dos educadores, a nível estadual, em geral as escolas paralisam e apoiam estas atividades, porém, devido ao contrato temporário, existe certo melindre nessa ação, como expressa o depoimento a seguir:

*Chegamos a parar a escola em 2011, em solidariedade à greve dos professores do Estado, é uma coisa que não podíamos parar, porque contratado você sabe, qualquer coisa a SEDUC pode pedir a rescisão do contrato de todo mundo. Tomamos essa decisão, ficamos com muito medo, mas a escola parou. Foi um momento importante, de solidariedade aos demais professores. Desde 2009, sempre alguém participa com representação das atividades de luta do Movimento. Não conseguiram ainda parar toda a escola para participar de uma mobilização. Porém em diversos momentos realizamos atividades relativas as lutas do MST (Encontro das mulheres, Jornadas de luta, Encontro de jovens, etc). Semana do Che (trabalho nas escolas). (C6, entrevista)<sup>249</sup>.*

Desta forma, consideramos que as escolas pesquisadas participam das lutas do MST e da classe trabalhadora, tanto com a sua divulgação como na construção e condução das mesmas localmente. Em atividades realizadas mais distantes dos acampamentos e assentamentos, as escolas discutem e deliberam sobre a sua forma de participação.

Em relação à participação nas lutas, estas geram por vezes conflitos na escola, mesmo não sendo organizadas pela mesma. A Escola Nazaré Flor no Ceará decidiu o seguinte encaminhamento:

*Nas atividades de luta em que participam os estudantes, vão somente os que querem ir, não obrigamos ninguém a participar das atividades do MST. No primeiro ano era os estudantes que tinham maior vínculo com o MST (do Assentamento Maceió – acampamento Nossa Terra), nos outros os demais começaram a*

---

<sup>249</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 09 de outubro de 2013.

*participar mais. (...) Têm alguns estudantes que nunca foram e nem concordam com a luta. A escola precisa tratar disso com tranquilidade, não discriminar. O que vai da nossa capacidade de refletir sobre o processo. (C5, entrevista)<sup>250</sup>.*

Camini (2009) em sua pesquisa traz interessantes relatos e análises sobre como as escolas, em particular as Escolas Itinerantes, são invadidas pela atualidade das lutas, das marchas e das ocupações realizadas pelo MST. Porém, as mesmas pouco se relacionam com os conteúdos escolares clássicos, questão essa discutida na próxima dimensão acerca do conhecimento.

No campo crítico da educação brasileira, a relação da escola com a atualidade, categoria advinda dos pedagogos soviéticos, é pouco difundida e problematizada, por vezes, ela é considerada muito próxima à pedagogia da prática<sup>251</sup>. Nas escolas em geral, a atualidade só entra

---

<sup>250</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 24 de outubro de 2013.

<sup>251</sup> Esta interpretação encontra-se num entrevista concedida por Duarte (2011) na qual pondera as distinções entre sua concepção de educação alinhando-se a Perspectiva Histórico Crítica e as questões recuperadas por Freitas da experiência russa, nas palavras do autor: “Embora Freitas afirme que não desconsidera a importância do conhecimento, sua visão de educação não revela uma real compreensão da importância do conhecimento no processo de superação da sociedade capitalista e de construção da sociedade comunista. Aliás, parece-me que nessa concepção defendida por Freitas está ausente aquela perspectiva da universalidade da cultura à qual fiz referência anteriormente nesta entrevista. A visão de educação de Freitas e também a do MST aproximam-se em muitos pontos da perspectiva multiculturalista, a despeito das críticas que Freitas faz ao pós-modernismo. (...) Mas eu gostaria de destacar mais um ponto de divergência. Para mim a escola, em seu formato clássico, não é uma instituição essencialmente burguesa, que tem por principal função domesticar a classe trabalhadora. Por essa razão não concordo que seja necessário um outro formato de escola. O que precisamos fazer é superar os aspectos alienantes tanto da escola tradicional como das outras propostas de escola que surgiram na sociedade capitalista ao longo do século XX. Mas há um núcleo da educação escolar que deve ser preservado e que podemos chamar a escola em sua forma clássica. O que a classe trabalhadora precisa não é o fim da escola em sua forma clássica, mas sim sua universalização” (IDEM, p. 137-138). No entanto, em entrevista a nós concedida, em 2012, Saviani afirma não concordar na totalidade com as afirmações de Duarte sobre a não necessidade de alterar a forma da escola, porém para ele nos dias de hoje, as escolas não possuem condições concretas para realizar essa alteração com êxito. Reforça nesse sentido, o papel da escola na atualidade na perspectiva da classe

como ilustração do conhecimento, em sua aparência, sem desvelar as determinações sociais e as contradições da realidade. Considerar a realidade pressupõe posicionar-se na luta de classes, e reconhecer quais são as fundamentais contradições da realidade atual, as quais indicariam o que precisa ser ensinado e apreendido na escola, em particular nas escolas vinculadas a um projeto da classe trabalhadora, como as ligadas aos movimentos sociais e, portanto, as escolas estudadas nesta pesquisa.

## 5.5 CONHECIMENTO

Iniciaremos a discussão relativa ao conhecimento ou conteúdos escolares e sua relação com a realidade atual recuperando como ela se apresenta na trajetória da Educação do MST. Segundo Caldart (2014), essa relação encontra-se numa permanente tensão desde as primeiras experiências educativas do MST. A proposta dos Complexos de Estudo do Paraná e a Proposta das escolas de Ensino Médio do Ceará, de formas distintas e em estágios diferentes de aprofundamento, colocam-se nessa tentativa de darem respostas coletivas a estas questões.

Ao analisarmos os documentos sobre a escola no MST, compilados no Dossiê MST- Escola (2005), encontramos a menção aos temas geradores, desde os primeiros materiais produzidos sobre escola no MST, como por exemplo: “O que queremos com as escolas dos assentamentos”, produzido em 1991. Em outro publicado no ano seguinte, em 1992, “Como fazer a escola que queremos”, há indicações de como realizar o planejamento, de como transformar a realidade em temas geradores, ao destacar questões importantes da realidade das crianças. Nestas publicações, são os temas da realidade os orientadores da escolha dos conteúdos a serem ensinados. Em outro documento, deste mesmo período, publicado em 1993, denominado “A importância da prática na aprendizagem das crianças”, há uma explicação sobre duas maneiras de como estabelecer a relação da escola com a realidade. A primeira dela ocorre por intermédio da ilustração da prática, ou seja, por meio de falas, pesquisa, fotos, etc. A segunda maneira corresponde ao estudo, direcionado pela escola, das práticas reais existentes na escola e/ou em suas proximidades. Na primeira, a realidade torna-se tema

---

trabalhadora, na socialização dos conhecimentos historicamente acumulados e do desenvolvimento de capacidades cognitivas fundamentais, tais como a abstração. Entrevista concedida à Caroline Bahniuk e Sandra Dalmagro, julho de 2012.

gerador, “ou seja, assuntos/problemas da realidade que ao serem estudados geram conhecimento (...) e que poderão gerar novas práticas, mas em momentos posteriores. (MST, 2005, p. 83). Na segunda maneira, produziria objetos geradores, “ou seja, ações das crianças sobre determinado objeto da realidade e as respostas deste objeto diante de cada passo da ação, vão conduzindo o processo de aprendizagem das crianças”. (IDEM, p.84). Apesar de transparecer, neste documento, a dicotomia entre teoria e prática, o mesmo afirma a necessidade da escola relacionar-se com a vida não somente pela ilustração, mas pela própria vivência concreta da realidade da escola e seu entorno. Em grande medida, este pressuposto é base da proposta dos Complexos de Estudos das Escolas Itinerantes do Paraná.

Existem, ainda, outros dois materiais que tratam especificamente do planejamento de ensino, são eles: o caderno de educação n°6, denominado “Como fazer a escola que queremos: o planejamento”, datado de 1995, e outro texto produzido pelo Setor de Educação, do mesmo ano, intitulado: “Ensino de 5° a 8° série em áreas de assentamento: ensaiando uma proposta”, ambos também republicados no “Dossiê MST- Escola” (2005). O primeiro documento ao tratar do planejamento na escola indica a possibilidade de organizá-lo a partir dos Temas Geradores:

O método do ensino através de Temas Geradores surgiu da preocupação de educadores progressistas em criar alternativas para tornar o processo ensino-aprendizagem mais voltado às necessidades e aos interesses populares. Pistrak (russo) e Paulo Freire (brasileiro) são autores que aprofundam bastante essa questão (MST, 2005, p. 118).

Como registrado na citação acima, não se fazia, neste momento, a distinção entre Temas Geradores e Complexos de Estudos na Proposta de Educação do MST. No segundo documento, voltado para os anos finais do Ensino Fundamental, aparece também a indicação dos Eixos Temáticos, voltados “para ajudar no trabalho interdisciplinar e na construção de Temas Geradores, para serem desenvolvidos por série ou pelo conjunto da escola” (IDEM, p. 144). Os temas sugeridos no documento são: O MST e a luta pela Reforma Agrária; Questão da produção nos assentamentos; Questões da organização do trabalho e da vida social nos assentamentos; Como os assentamentos constroem sua

nova identidade cultural. Depreende-se dos temas apresentados, a presença das matrizes formativas (Trabalho, Luta, Organização Social, Cultura e História) e aproximações com as porções da realidade constituintes da proposta dos Complexos de Estudo.

No documento denominado “Princípios da Educação do MST”, publicado em 1996, vários princípios pedagógicos recuperam as discussões indicadas nos documentos anteriores, a necessidade de estabelecer vínculo da escola com a realidade, são eles: relação prática e teoria, combinação entre processo de ensino e de capacitação, a realidade como base para a produção do conhecimento, conteúdos socialmente úteis. Nos documentos posteriores, a discussão mais específica sobre o ensino propriamente dito perde um pouco a força e ganha maior espaço as pedagogias existentes na formação e na identidade dos Sem Terra, a estrutura orgânica da escola (gestão e auto-organização), os tempos educativos, a permanente relação do Trabalho com a escola. No caderno de Educação nº 9, nomeado de “Como fazemos a escola de educação Fundamental”, datado de 1999, duas afirmações são por nós destacadas: “A nossa escola precisa ir aos poucos deixando de ter como centro os conteúdos programáticos (...) os centros devem ser cada vez mais os ciclos da vida humana dos nossos educandos, e os princípios e valores do MST”. Desta forma, transparece uma supervalorização da prática na definição do ensino na escola, questão esta que também foi identificada por outros autores, pesquisadores da escola no MST, dentre os quais Dalmagro (2010).

Percebemos, ao analisar esse conjunto de documentos, que o pressuposto da escola relacionar-se com a realidade, e os conteúdos terem relação com a mesma, encontra-se desde os primeiros documentos do MST, no entanto, ao tentar estabelecer a relação da escola com a realidade, por vezes há maior primazia da realidade em detrimento do conteúdo a ser ensinado. Em muitas escolas a realidade foi traduzida por realidade imediata, rebaixando o conteúdo ensinado. E em geral, o trabalho e a auto-organização apresentam pouca relação com os conteúdos escolares, no tempo aula. Em relação às aulas, os documentos sugerem, como por exemplo, “Ensino de 5º a 8º série em áreas de assentamento: ensaiando uma proposta”, a inclusão na parte diversificada do currículo de disciplinas relacionadas com o trabalho no campo e/ou a luta pela terra, saída esta encontrada pelas escolas de assentamentos no Ceará.

Ao discutir a relação dos Complexos de Estudo com a Pedagogia do Movimento, Caldart (2014) recupera as formulações iniciais sobre a escola do MST, ao final da década de 1980,

reconhecendo nestas três fontes principais: a Pedagogia Socialista, a Pedagogia do Oprimido e o próprio Movimento. Nesse período, ao buscar referências de como organizar a escola na direção dos trabalhadores, tomam contato com a experiência soviética e posteriormente com a experiência cubana. Porém, neste contexto, o único contato estabelecido com a experiência soviética dos complexos fora pela apropriação da obra “Fundamentos da Escola do Trabalho”, de Pistrak (2005). O contato com a Educação Cubana, em especial os círculos infantis, inspiraram a construção da Ciranda Infantil, voltada para a formação da infância Sem Terra. Também, nesse contexto, cotejaram a Pedagogia do Oprimido, da qual se depreende a reflexão de uma formulação pedagógica, desde os próprios sujeitos envolvidos, ou seja, uma educação do Movimento, produzida por ele e não para ele.

Da Pedagogia Socialista, a proposta de educação do MST apropriou-se dos conceitos de *atualidade*, traduzido para o vínculo da educação e da escola com a realidade atual; do *trabalho* e de sua centralidade, ou seja, a relação dos processos educativos com a produção da vida nos acampamentos e assentamentos; e da *auto-organização* dos estudantes, inspiradas também pela organicidade do Movimento. Os conceitos apreendidos foram os que permitiram estabelecer alguma relação com discussões e vivências presentes no próprio Movimento. Destarte, no final dos anos 1980, não conseguiram desenvolver e traduzir a noção de complexos de estudos, proveniente da Pedagogia Socialista, para a organização curricular na proposta educativa do MST. Os temas geradores, de Paulo Freire, mostraram-se mais viáveis e próximos aos educadores, naquele momento (CALDART, 2014). No entanto, desde então:

(...) em quase todas as práticas e experimentos a velha tensão: parece que ou se fica com a realidade (com o trabalho) ou com os conteúdos, como se fosse uma escolha inevitável. A fragilidade das aprendizagens escolares em muitas de nossas escolas tem assustado, trazido recuos (nem sempre táticos), relativização de princípios antigos, como se a solução dos problemas pudesse vir do retorno à forma escolar tradicional (CALDART, p. 13-14).

Percebemos nas experiências estudadas um cuidado em tentar garantir a socialização dos conteúdos escolares. Alguns coordenadores e/ou educadores tanto no Paraná como no Ceará fazem menção a lista de



conteúdos<sup>252</sup>. No entanto, a grande maioria dos educadores (dos anos finais e do Ensino Médio) têm como referência principal os livros didáticos e a partir do conteúdo presente nestes, tentam fazer alguma relação e/ou ilustração com a realidade. Em algumas vezes esta ilustração se realiza mediada pelos inventários da realidade.

Desta maneira, o vínculo com a atualidade – as lutas e o trabalho especialmente, são esporádicos e nem sempre há uma relação direta com o conteúdo escolar propriamente dito. Em ambas as experiências, as escolas construíram seus inventários da realidade, porém a maior relação com os mesmos se dá nas semanas pedagógicas que antecedem o início do semestre letivo.

Considerar de fato a realidade numa perspectiva ampliada para além do local e imediato, pressupõe um conhecimento sobre a mesma, bem como um maior tempo para a realização do planejamento, momento necessário para fazer o referido vínculo extrapolar a sala de aula e uma disciplina em específico. O que percebemos é que o planejamento que considera a realidade perde-se pela rotina imposta pela forma escolar convencional, com tempo reduzido para planejamento, forma de contratação de professores, ausência de recursos para trabalho de campo (aulas passeios e visitas), entre outros. Os componentes integradores, na Proposta do Ceará, de forma mais limitada, e as porções da realidade na proposta do Paraná, de maneira mais abrangente, apresentam possibilidades, porém frente à imposição da forma escolar capitalista, pouco conseguem realizar a articulação entre o conjunto das disciplinas e a realidade de forma contínua. Em particular a proposta dos Complexos de Estudos é reconhecida por grande parte dos coordenadores das escolas como uma continuidade e/ou um aprimoramento do que já vinha sendo feito nas escolas:

*Vem complementar, fortalecer o que já se fazia nas Escolas Itinerantes. Porém apresenta-se como uma proposta inovadora para muitos. Primeiro, houve por parte de alguns educadores um susto ao se depararem com a proposta. Estamos ainda*

---

<sup>252</sup> Conforme mencionamos no capítulo anterior, refere-se a uma listagem de conteúdos de todas as disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental. Ela foi produzida a partir das diretrizes curriculares do estado do Paraná e a contribuição de especialistas na área. Refere-se também a um dos levantamentos necessários para a organização da proposta dos Complexos de Estudos. Essas listas foram socializadas com membros do Setor de Educação e repassada para escolas de outros estados.

*estudando, não dominamos ela de fato. O que a gente consegue fazer por agora são partes desta proposta (C9, entrevista)<sup>253</sup>.*

Porém, em grande medida, os educadores, em especial os que não possuem vínculo com o Movimento, consideram alta a complexidade da proposta dos Complexos de estudos. No que diz respeito ao planejamento, as principais reivindicações dos educadores referem-se a material didático de apoio (livros, material de pesquisa, etc), e tempo para o planejamento coletivo.

Na trajetória da Educação do MST e nas escolas do Paraná e Ceará estudadas essa tensão ao tentar fazer a relação entre realidade e conteúdo escolar permanece, no entanto verificamos uma maior preocupação com os conteúdos escolares clássicos. Identificamos também, na última década uma maior preocupação do Setor de Educação com a garantia da socialização do conhecimento nas escolas do Movimento. Uma auto-crítica a uma certa aproximação a tendências pós modernas, conforme identificadas por Dalmagro (2010) ao final do século XX e início século XXI.

Destacamos alguns esforços que evidenciam em certa medida uma retomada dos pressupostos de uma perspectiva educacional mais crítica, que estão sendo realizados pelo Coletivo Nacional de Educação, como por exemplo, a publicação do Dicionário da Educação do Campo (2010), a efetivação de um curso de especialização “Trabalho, Educação e Movimentos Sociais”, em parceria com a ENSP –Fiocruz, a retomada de autores clássicos da Pedagogia Socialista e da educação de base marxista, como por exemplo Pistrak e Shulgin (e a construção de um experimento tendo como referência a proposta desenvolvida por esses autores soviéticos, verificado com maior evidência nas Escolas Itinerantes do Paraná).

Evidenciamos que a proposição dos Complexos de Estudos representa um salto qualitativo no entendimento do MST sobre a escola e sobre o conteúdo escolar. Essa propositura coloca o conhecimento escolar num patamar de importância correlata aos demais elementos centrais da proposta: trabalho, atualidade e auto-organização, ao mesmo tempo em que provoca um novo rearranjo entre essas dimensões.

---

<sup>253</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 29 de agosto de 2013.

## 5.6 AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS EDUCANDOS E A FORMAÇÃO DE COLETIVOS

Destacamos neste item a participação dos educandos e educadores de forma ativa na concretização da escola. Para alcançar o objetivo de construir uma educação na perspectiva da emancipação humana, os referidos sujeitos tem um papel central na condução da escola. Em relação à participação protagonista dos educandos na escola, as propostas pedagógicas críticas contemporâneas referem-se pouco a eles, em relação à necessidade dessa participação para a alteração da forma escolar. Reconhecemos que esses pressupostos da Pedagogia Socialista são interpretados por determinadas correntes pedagógicas marxistas como sendo um equívoco, decorrentes do fato de algumas experiências de educação popular, ao tentar alterar a forma escolar, menosprezaram a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, por conta do deslocamento do papel do professor na definição do que ensinar para o educando e seus interesses.

Essa preocupação é relevante, pois a estratégia educativa do capital pressupõe um processo sistemático de expropriação do conhecimento da escola, ocasionando uma desintelectualização do professor (SHIROMA, 2003) imprimindo a este a restrita função de repassar conteúdos, via livro didático e/ou apostilas, apartando-o de sua capacidade crítica e criativa. Nesse processo, a formação de professores estaria voltada a fornecer um “[...] conhecimento útil, aplicável, por meio da pesquisa da prática voltada à resolução de problemas cotidianos” (SHIROMA, 2003, p. 80). A autora considera, ainda, a ligação íntima entre a desintelectualização do professor e a proletarianização e a desqualificação dos mesmos<sup>254</sup>. Essas características revelam-se concretamente em suas condições de trabalho, tais como baixo salário, quantidade elevada de educandos por turma, tempo restrito dentro de seu contrato de trabalho para estudo, pesquisa e

---

<sup>254</sup> “A proletarianização resulta de certas tendências da organização do trabalho e do processo de trabalho no capitalismo como: a crescente divisão do trabalho; a separação entre as tarefas de concepção e execução, incluindo a rotinização das tarefas mais qualificadas; o crescente controle sobre cada etapa do processo de trabalho e a diminuição dos níveis de habilidades (DENSMORE, 1987). A desqualificação, por sua vez, visa minar o profissionalismo subtraindo autonomia profissional, reduzindo o grau de controle sobre o trabalho que profissionais realizam transformando-os em meros técnicos.” (SHIROMA, 2003, p. 76).

planejamento, entre outros, as quais acabam por promover com maior facilidade, porém não sem resistências, essa condição de desintelectualização do professor.

As condições de trabalho dos educadores revelam as condições precárias do trabalho no capitalismo contemporâneo. As escolas pesquisadas não estão alheias a esse fato. A sobrecarga e a instabilidade no trabalho dos educadores são evidentes. Em grande medida, os educadores, no caso das Itinerantes dos anos finais e do Ensino Médio, trabalham em mais de uma escola, chegando por vezes a trabalharem nos três turnos diários. A sobrecarga de exigências feitas às escolas tanto pelo Estado como pelo MST ampliam a necessidade da escola responder questões imediatas, ocasionando a diminuição do tempo de estudo e reflexão sobre os rumos da formação pretendida, as quais demandam análises mais profundas. *“A rotina nos consome, precisamos estudar mais e juntos avaliar nosso processo, refletir sobre o que está sendo feito” (C5, entrevista)*<sup>255</sup>.

No que diz respeito à formação dos educadores, em especial nas Itinerantes, há *“(...) um grupo mais permanente e com mais formação nos anos iniciais, porém com o passar dos anos vem diminuindo o envolvimento com a militância” (C9, entrevista)*<sup>256</sup>. Diferente do início das mesmas, em que muitos educadores eram leigos e envolviam-se nos processos de organização e luta de acampamentos as quais também eram mais constantes. Para muitos, a militância restringe-se ao trabalho na escola, o que tem ocasionado um certo afastamento da escola em relação ao acampamento, mesmo em relação aos educadores dos anos iniciais. Nos demais níveis de ensino, os educadores são formados em nível superior, porém a grande maioria deles realizaram sua formação em instituições privadas, por vezes na modalidade à distância apresentando limites de apropriação do conteúdo a ser ensinado. No Ceará, chama a atenção o número de educadores atuando fora de sua área de formação, o que se apresenta como um fator limitador para a escola. Em ambas as experiências, a contratação da maioria dos educadores se efetiva por meio de contratos temporários. A cada ano, são submetidos a novos processos de seleção, os quais ampliam significativamente a rotatividade dos educadores, incidindo fortemente na continuidade do trabalho desenvolvido na escola.

Outra questão que diz respeito à desintelectualização do educador, gerada pelas condições de sua formação profissional e

---

<sup>255</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 24 de outubro de 2013.

<sup>256</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 29 de agosto de 2013.

condições de trabalho, refere-se ao grau de estranhamento do educador de seu trabalho. Essa condição se expressa nas dificuldades de domínio do conteúdo de sua disciplina, na criação de novas metodologias de ensino, exigências postas pelas propostas pedagógicas das experiências escolares analisadas.

A interferência das avaliações de larga escala no conteúdo a ser ensinado, ferindo a autonomia do professor e da escola, é outra questão a ser problematizada. Para Freitas (1995), os objetivos e a avaliação são categorias que se opõem em unidade, ou seja, a avaliação incorpora e materializa os objetivos da escola, e permite verificar na prática pedagógica se estes estão ou não sendo cumpridos. Na escola capitalista, é um instrumento com vistas a enquadrar a formação da futura força de trabalho, logo, contribui na manutenção da sociedade do capital. Para o autor, a avaliação escolar tem se mostrado um importante aspecto para condicionar os educandos à passividade.

A avaliação no nível de sistema atua no controle e na regulação da escola, induzindo-a a se orientar pelos objetivos da avaliação, bem como sobre o conteúdo a ser ensinado. Particularmente, os processos de avaliação em larga escala da Educação Básica no Brasil, como dissemos no primeiro capítulo dessa tese, estão alinhados às recomendações de organismos internacionais. Os referidos testes, ao buscar vincular seus resultados às sanções e recompensas, aprofundam mecanismos de responsabilização dos sujeitos da escola. Neste contexto, os objetivos da escola, a forma e o conteúdo sofrem influência significativa destas avaliações, visando maior controle do Estado e do capital sobre a escola e o trabalho do educador<sup>257</sup>.

A concretização dos pressupostos de uma educação na perspectiva socialista, na atualidade, colocam a exigência do trabalho coletivo dos educadores e, conseqüentemente, a concentração do tempo de permanência do educador em uma única escola, destacando desse

---

<sup>257</sup> Sobre a relação entre avaliação escolar e currículo, ver: SOUSA, Sandra Z.; LOPES, Valéria V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. *Adusp*, São Paulo, p. 53-59, jan. 2010. Disponível em: <<https://adusp.org.br/files/revistas/46/r46a09.pdf>>. Acesso em setembro de 2013 & BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>. Acesso em setembro de 2013.

tempo um maior período de hora atividade, voltada para o estudo, a pesquisa e o planejamento coletivos, com vistas a qualificar sua atuação. No entanto, estas proposituras precisam estar vinculadas à luta da categoria, numa perspectiva classista, de melhoria das condições de trabalho, para que esta proposta não se transfigure em sobrecarga de trabalho do educador e/ou o esvaziamento do seu conhecimento.

A participação ativa dos educandos na escola é destacada por diversas pesquisas acadêmicas que tratam da escola do MST, como por exemplo em Camini (2009) que, ao analisar as Escolas Itinerantes, reconhece que estas iniciativas “ajudam a contrariar o modelo capitalista” (2009, p. 229). Observamos nas experiências estudadas a destinação de tempos e espaços para a organização dos educandos. No Ceará, os educandos estão organizados em Núcleos de Base (NB’s) por turma, porém verificamos pouca funcionalidade dos mesmos, para além da realização de trabalhos em grupos (seminários) realizados pelas disciplinas. No quadro de horário destas escolas, é destinada uma hora por semana para a organicidade destes núcleos e a realização de assembleias e/ou outras demandas dos educandos. De cada turma são escolhidos dois coordenadores, os quais compõem a coordenação dos educandos. Percebemos que a maior atuação dos educandos se concentra nesse grupo e não no conjunto dos educandos, ou seja, ficam mais restritas à coordenação.

Nas Escolas Itinerantes do Paraná, os Núcleos de Base constituíam o pilar de sustentação da organização dos educandos, no entanto, a partir de 2013, vêm sendo substituídos pelos Núcleos Setoriais, como demonstramos no capítulo anterior. Os Núcleos Setoriais pretendem articular trabalho e auto-organização, ou seja, vincular a atuação dos educandos em práticas reais da escola. Cada núcleo escolhe dois representantes para compor a comissão executiva da escola. Existe também o espaço das assembleias, envolvendo todos os sujeitos escolares, porém não acontecem de forma permanente em muitas escolas.

Em relação à auto-organização, percebemos que as práticas realizadas nas escolas são ainda frágeis, restringindo-se por vezes à cobranças dos educandos para a direção e coordenação da escola e, em alguns casos, na direção e coordenação do acampamento/assentamento, reproduzindo em certa medida, a separação entre saber e fazer na escola, entre planejamento e execução. As principais cobranças realizadas pelos educandos referem-se “*a estrutura da escola, limpeza, cobram as brigadas responsáveis por realizá-las, montam pauta pra discutir questões com o acampamento, buscam soluções para o problema da*

*falta de água na escola” (C13, entrevista)<sup>258</sup>. Ou ainda, “os educandos cobram bastante os coordenadores e diretores da escola sobre a realização de torneios esportivos, festas, avaliam constantemente o professor” (C2, entrevista)<sup>259</sup>. Esta avaliação dos educadores por parte dos educandos tem gerado estranhamento dos educadores, “os educandos tem espaço demais aqui na escola, tem coisas que fazem, como por exemplo, a avaliação do professor, que eu não concordo” (P7, entrevista)<sup>260</sup>.*

Apesar dos limites, evidenciamos algumas possibilidades na escola em contribuir com a formação de lutadores e construtores, de militantes das causas dos trabalhadores, o que visualizamos por exemplo na Escola Nazaré Flor, no Ceará. Nestas, alguns educandos, dentre os quais educandos que moram nas comunidades vizinhas, ao conhecerem o MST por meio da escola, participam ativamente na condução da mesma e em atividades propostas, a nível estadual pelo MST no Ceará, em particular o Encontro de Jovens. Outro fato observado diz respeito aos educandos que concluíram o Ensino Médio na referida escola e entraram na universidade pública, os quais tentam dar continuidade na sua militância, como por exemplo, por meio da participação no movimento estudantil na universidade, bem como, contribuindo no estreitamento de laços entre alguns professores combativos do campus da UECE- em Itapipoca com a escola Nazaré Flor.

---

<sup>258</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 20 de julho de 2013.

<sup>259</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 08 de outubro de 2013.

<sup>260</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 21 de outubro de 2013.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Só quando transgrido alguma ordem o futuro se torna respirável”

*(Mário Benedetti)*

As palavras de Benedetti são carregadas de futuro, para ele o presente já não basta, não é suficiente. Essa tese foi movida também por essas aspirações, de dar mais sentido e qualidade à luta por nós desenvolvida por um projeto de futuro, uma sociedade sem classes, sem Estado e capital. O objetivo por nós perseguido consistiu em analisar as relações e mediações entre escola, educação e estratégia socialista no atual contexto da luta de classes, a partir da dialética entre passado, presente e futuro. Por meio desse fio condutor construímos os quatro capítulos que compõem esse trabalho.

No primeiro capítulo buscamos compreender o projeto educativo na estratégia do capital no capitalismo contemporâneo – predominantemente financeiro e rentista. Ele se organiza como uma resposta à crise de 1970 e provoca transformações na produção da vida, em particular o Estado e o trabalho, logo também, na educação e na escola.

Essas alterações resultam em novas condições para a luta de classes e a necessidade de formulação de novas estratégias. Pela análise da conjuntura brasileira das últimas décadas, num contexto de crise mundial do capital e precarização do trabalho e ascensão de governos de esquerda, localizamos as movimentações de resistências, enfrentamentos e acomodações da classe trabalhadora ao capital, buscando entender a estratégia da classe trabalhadora, e em particular do MST e seus limites e potencialidades numa conjuntura complexa.

Identificamos que na estratégia do capital a educação e a escola possuem uma importância significativa, e que nas últimas décadas vem ganhando contornos novos. A escola passa a ser vista como um capital humano necessário para se adequar as competências exigidas pelo novo padrão de acumulação flexível, novas formas de lidar com a empregabilidade, ou seja, com as formas precarizadas de trabalho e com o desemprego.

Nesse momento, amplia-se o acesso à escolarização da classe trabalhadora, incluindo a mais pauperizada, a qual também tem sido reivindicada pelo capital, na direção de contribuir com a adaptação e a colaboração para a manutenção das relações de exploração vigentes.

Verificamos, também, a incidência de um grupo de empresários atuando de maneira mais orgânica e coordenada na escola pública brasileira, o movimento “Todos pela Educação” e a consonância de parte das políticas educacionais sintonizadas com a agenda do referido movimento. Destacamos, ainda, a resistência dos trabalhadores em particular nas lutas educativas empreendidas com maior frequência e intensidade pelos trabalhadores em educação no último período, por meio de greves e manifestações. Pontuamos a importância de articular essas lutas com a necessidade histórica da estratégia socialista.

No segundo capítulo, buscamos empreender um reexame crítico das primeiras experiências socialistas e apreender o lugar da educação e da escola nas mesmas, recuperando para tal as bases da Pedagogia Socialista. Em ambas as experiências houve ações relativas às escolas, em particular na experiência russa a escola foi colocada, não sem limites, a contribuir com a luta contra o imperialismo e a construção de uma nova sociedade, na formação de lutadores e construtores. Ou nas palavras de Shulgin (2013, p.171): “A escola não pode destruir, extinguir as classes, também não pode mudar drasticamente a economia, mas deve se envolver com tudo isso e, juntamente com outros órgãos do Partido e do poder soviético, deve tentar mudar tudo isso”.

As experiências originárias da Pedagogia Socialista nos trouxeram elementos significativos para compreender a relação entre escola e estratégia, os processos revolucionários mobilizam forças sociais, imaginação de novas formas de educar, numa velocidade sem precedentes. A partir da análise indicamos algumas dimensões: radicalização do público, formação *omnilateral*, trabalho, atualidade, conhecimento, auto-organização e a formação de coletivos, as quais nos ajudaram a organizar os aprendizados extraídos dessas experiências.

Nos capítulos seguintes nos dedicamos a apresentar, analisar as Escolas Itinerantes nos acampamentos do Paraná e as Escolas de Ensino Médio nos assentamentos do Ceará, e problematizar o alcance dessas escolas a partir das dimensões sistematizadas das primeiras experiências socialistas, em relação à pedagogia. Essas dimensões teceram um fio histórico para refletir a escola e a educação na estratégia socialista nas experiências escolares do MST, numa configuração bastante distinta dos processos revolucionários que gestaram as experiências educacionais na Comuna de Paris e na Revolução Russa. Abaixo condensamos as principais questões problematizadas presentes nas Escolas Itinerantes e nas Escolas de Ensino Médio, ao tentarem realizar uma educação e uma escola com vistas a contribuir com a estratégia socialista, num contexto

de crise do capital e suas instituições e de aprofundamento da mercantilização da vida, dentre os quais a educação.

a) Radicalização do público: nas escolas pesquisadas no Paraná e no Ceará verificamos a constância da luta pelo direito à escola de qualidade e a tentativa, não sem limites, de disputar com o Estado a formação a ser realizada nessas escolas. Por conta de seu financiamento público, apresentam condicionantes produzidos pelo Estado: a ausência de condições (físicas e humanas) adequadas para a realização do trabalho pedagógico; o controle das escolas por meio de relatórios, a fiscalização, as fichas, as avaliações externas e a coação das escolas com pior desempenho, os projetos de parcerias público-privadas com intencionalidade formativa distinta da proposta das escolas. Porém, ambas as experiências possuem coordenadores e/ou diretores alinhados com a proposta do MST, bem como o Setor de Educação define em grande medida os conteúdos dos cursos de formação realizados com os educadores. Identificamos a dubiedade e os limites da luta pela escola pública, no entanto, a depender da correlação de forças e da ligação destas com outras lutas de caráter emancipatório, podem contribuir na direção da estratégia socialista.

b) Formação *omnilateral*: o desenvolvimento integral do ser humano em suas diversas dimensões (cognitiva, estética, técnica-profissional, corporal, moral) é uma preocupação presente nas escolas estudadas, para as quais a dimensão cognitiva é importante, mas não é suficiente para a formação humana. Revelam-se de diferentes formas nas escolas e tem relação direta com as lutas, o trabalho e auto-organização. De forma mais específica, os objetivos formativos, os tempos educativos, as equipes de trabalho e os núcleos setoriais demarcam a intencionalidade de exercitar outras dimensões. Destaca-se também a presença da cultura e arte, por vezes, sintonizados com as ações estaduais e nacionais do MST.

c) Trabalho: de forma mediada a educação e a escola reproduzem o trabalho social. Nas escolas do Paraná e do Ceará existem espaços e tempos destinados para realizar o vínculo entre trabalho e escola. Apesar das importantes iniciativas empreendidas por essas escolas, são atividades pontuais e não compõem o todo da escola. As práticas de autosserviço têm mais força na escola, ou seja, as atividades de sobrevivência, embelezamento e o trabalho agrícola. Percebemos ainda pouca

relação das práticas de trabalho desenvolvidas com o ensino das demais disciplinas escolares. Em geral, são pouco conectadas com a vida da escola e seu entorno, uma vez que nos acampamentos e assentamentos o trabalho de novo tipo de contraposição ao trabalho alienado são incipientes. A cooperação e a agroecologia se colocam com maior potencial para estabelecer o vínculo entre escola e trabalho.

d) Atualidade e as lutas da classe trabalhadora: diz respeito à essência da luta de classes em determinado tempo histórico. A atualidade do MST nos dias atuais está atrelada à sua continuidade, em lutar pela transformação social em radicalidade, num contexto adverso de intensificação das relações capitalistas no campo brasileiro, expressas pela forte presença do agronegócio e a retirada da reforma agrária da agenda política, bem como pela ampliação de programas assistencialistas e de certa acomodação de parte de entidades combativas dos trabalhadores com a chegada do PT ao governo federal. A dimensão da luta da classe trabalhadora é bastante evidente nas escolas estudadas, por meio dos símbolos, dos próprios nomes das escolas há esta identificação. Elas participam ativamente de lutas do MST, como por exemplo, no trancamento de praças de pedágio, nas lutas contra o avanço do capital a comunidades ribeirinhas e indígenas, contra a instalação de empreendimentos imobiliários e parques eólicos nas áreas de Reforma Agrária. Como também estão presentes nas lutas mais direcionadas à melhoria da educação e da escola, por meio de ocupações e mobilizações nas secretarias de educação e, ainda por vezes, em solidariedade a outros professores em luta, como no caso da greve das universidades estaduais do Ceará, em 2013.

e) Conhecimento: a tensão entre vincular os conteúdos escolares com a vida se apresenta como uma constância na trajetória da Educação do MST e revela-se também nas Escolas Itinerantes do Paraná e nas Escolas de Ensino Médio do Ceará que, de formas distintas, buscam dar respostas a este questão. Nessas escolas há uma preocupação em garantir a socialização dos conhecimentos clássicos, no entanto o principal direcionador do ensino é o livro didático. Ocorrendo, por vezes, a ilustração do tema do livro com a realidade da escola e seu entorno.

f) Auto-organização e a formação de coletivos: a participação dos educandos e dos educadores é uma prerrogativa das

propostas escolares analisadas. No entanto, as escolas não estão alheias ao processo sistemático de desintelectualização do professor, provocado, dentre outros, pelas precárias condições de trabalho em que estão inseridos. Nas escolas pesquisadas os educadores convivem com a sobrecarga e as precárias condições de trabalho. A participação ativa dos estudantes também está presente nas escolas, por meio do estímulo da autonomia e do pensamento crítico, nos núcleos de base, nas equipes de trabalho, nos núcleos setoriais, nas assembleias. São iniciativas importantes, porém frágeis ao restringirem-se a cobrança pelos educandos a coordenação da escola a respeito de algum problema de infraestrutura e/ou sobre as atividades festivas. Verificamos também educandos jovens mais sensíveis às lutas da classe trabalhadora, em geral, na pesquisa.

Não tivemos por intenção comparar as experiências das Escolas Itinerantes do Paraná e as Escolas de Ensino Médio do Ceará, até porque ambas estão em estágios diferentes de desenvolvimento e são de natureza distinta. Contudo entendemos ser importante assinalar que ambas têm contribuído para reflexão da escola do MST em conjunto, no interior do próprio Movimento. Evidenciamos que a proposta dos Complexos de Estudos desenvolvida nas Escolas Itinerantes do Paraná, ainda que de forma incipiente pelas condições restritas da materialidade das escolas, tem provocado movimentações na concepção de escola do MST. A escola no MST passa a ser entendida de forma mais articulada, o conhecimento ganha destaque, e há um novo arranjo para realizar a relação entre escola e vida. Ou seja, os elementos basilares da proposta de escola do MST (trabalho, vínculo com a realidade, auto-organização, conhecimento) encontram-se mais articulados nessa propositura. Nesse sentido, ela aponta maiores potencialidades para a reflexão da escola na estratégia do MST.

Por fim, concluímos que a escola entrou no MST por uma necessidade, a existência de crianças no Movimento, e desde então sua proposta escolar tem interfaces com as diferentes estratégias políticas construídas pelo mesmo, ao longo de sua história. Ou seja, a escola compõe a estratégia política do MST, porém sua realização a partir das experiências estudadas, evidencia os limites e as contradições na direção da estratégia socialista, conforme demonstramos no decorrer desta tese. No momento atual, em que o MST encontra-se numa encruzilhada, buscando possibilidades para sua reinvenção, há uma tentativa de retomada de questões fundamentais, as quais perderam centralidade na atuação do Movimento com o passar dos anos. Como por exemplo, os

assentamentos e a produção da vida nesses espaços. No âmbito da educação, há uma tentativa de retomada das escolas de assentamento, buscando estreitar a relação do ensino com o trabalho e as lutas, o lugar desta na formação da juventude, questão esta colocada com maior ênfase no último período. Em grande parte os esforços do Setor de Educação estão voltados para elucidar o papel da educação e da escola do MST, neste momento histórico, sintetizado no MST pela estratégia de construir a Reforma Agrária Popular.

As experiências escolares analisadas permitiram evidenciar potencialidades e limites ao considerar a educação escolar, nas relações sociais mediadas pelo capital, numa estratégia revolucionária, apresentando oscilações na direção da conservação e da transformação social. Essa dubiedade se apresenta nas experiências por meio da supervalorização da escola na formação da juventude e do trabalho no campo, da centralidade da luta no âmbito da política pública, em detrimento de outras lutas e outros espaços formativos. Ao mesmo tempo, mostram possibilidades do vínculo com as lutas, do ensino com a realidade e com a auto-organização dos educandos, colocando em pauta e realizando experimentações na direção de avançar na formação humana em contraponto ao capital, as quais buscamos destacar ao longo deste trabalho. O depoimento abaixo sintetiza alguns dos desafios postos para as escolas do MST:

*A escola tem como base a formação, o conhecimento, mas não basta isso. A escola contribui para ampliar a visão de mundo, para refletir, para analisar, criar uma consciência crítica, isso não basta, o processo de formação humana e política ele se materializa numa participação política maior, no Movimento. A escola cumpre um papel, mas é insuficiente se não tiver uma organização política maior que envolva essa juventude, cumpre a necessidade de estar no Movimento Sem Terra ou em outros movimentos, a escola cumpre um papel, mas é insuficiente se não tiver uma organização política que envolva sua participação, suas lutas. (L2, entrevista)<sup>261</sup>.*

---

<sup>261</sup> Entrevista concedida à Caroline Bahniuk, em 22 de outubro de 2013.

## REFERÊNCIAS

ACAP (Associação de Cooperativa Agrícola e Reforma Agrária do Paraná). **Relatório Final**. Escola Itinerante dos Acampamentos no Paraná. Curitiba, MST, 2012.

\_\_\_\_\_. **Relatório Final**. Escola Itinerante dos Acampamentos no Paraná. Curitiba, MST, 2013.

ALENCAR, Francisco Amaro Gomes de. Uma geografia das políticas fundiárias no Estado do Ceará. Fortaleza: UFC, 2005. Tese de Doutorado em Ciências Sociais.

ALENCAR, Francisco e DINIZ, Aldiva. MST- Ceará, 20 anos de marchas. **Mercator** - volume 9, número 20, 2010: set./dez.

ANDERSON, Perry. O Brasil de Lula. **Revista Novos Estudos**. São Paulo, v. 91, n.1, p.23-52, nov. 2011. (Tradução de Alexandre Barbosa de Souza e Bruno Costa).

\_\_\_\_\_. Balanço do neoliberalismo. IN: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. A Nova Morfologia do Trabalho, as Formas Diferenciadas da Reestruturação Produtiva e da Informalidade no Brasil. In: Daniela Muradas Reis, Robertas Dantas de Mello e Solange Barbosa de Castro Coura (Orgs.). Trabalho e Justiça Social: Um Tributo a Mauício Godinho Delgado. São Paulo: LTr Editora Ltda, 2013.

\_\_\_\_\_. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria (Orgs)- 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6 ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

ARAÚJO, Maria Nalva. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**.

Tese (Doutorado em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação), Salvador, BA: UFBA, 2007.

BADARÓ, Marcelo. **Greves no Brasil: o despertar de um novo ciclo de lutas?** Correio Cidadania, 2014. Disponível em: <[http://www.correiocidadania.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=9641:submanchete230514&catid=72:imagens-rolantes](http://www.correiocidadania.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9641:submanchete230514&catid=72:imagens-rolantes)> Acesso em 10 de maio de 2014.

BAHNIUK, Caroline. Educação e Política: um estudo sobre o fechamento das Escolas Itinerantes em acampamentos do MST no Rio Grande do Sul. In: **V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo**, 2011, Florianópolis. Anais do V Encontro Brasileiro de Educação e marxismo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação, Trabalho e Emancipação Humana: um estudo sobre as Escolas Itinerantes dos acampamentos do MST.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008  
 BAHNIUK, Caroline; CAMINI, Isabela. Escola Itinerante. In: CALDART, Roseli Salette *et al* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo e Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 331-337.

BARROCO, Sonia S. **A Educação especial do NOVO homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotsky: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais.** Tese. (Doutorado em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação), UNESP: Araraquara, 2007.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JUNIOR, Amarílio. A educação na Rússia de Lênin. **Revista HISTEDBR.** Campinas, número especial, p.377-396, abr2011.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 31, n. 112, p. 657-676, jul.-set. 2010.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.



BOTTOMORE, Tom (org). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.18, n. 52, p. 125-138, 2003.

BRESSER PEREIRA, Luis Carlos. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: **A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Lua Nova: São Paulo, 1998.

CALDART, Roseli. **Os complexos de estudo no percurso de construção da pedagogia do movimento**. Texto do Seminário Nacional Frente de Educação Básica Experimento Pedagógico das Escolas Itinerantes do MST: organização curricular por Complexos de Estudo, set. 2014. (mimeo)

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli; SCHWAAB, Salete. Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. IN: MST. **Dossiê: MST Escola**. Documentos e estudos 1990- 2001. 2º ed. Veranópolis: Rio Grande do Sul. ITERRA, 2005

CALDART, Roseli *et al.* Escola em Movimento no Instituto de Educação Josué de Castro. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CAMINI, Isabela. **Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. Registros/memória sobre Escola Itinerante (1996-2013). (Mimeo)

CANCIAN, Natalia. **Brasil fecha, em média, oito escolas por dia na região rural**. Folha de São Paulo. Folha São Paulo 03/03/2014.

CAPITANI, Riquieli & ROSA, Geane. **Jornal Escola em Movimento**. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Jornalismo. Fortaleza, 2013.

CAPRILES, René. **Makarenko**: o nascimento da pedagogia socialista. São Paulo: Scipione, 1989. (Série Pensamento e ação do magistério).

CARVALHO, Máuri. Lenin, educação e consciência socialista. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas – SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

CASTELO, Rodrigo. **O social-liberalismo**: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. **O Estado da arte da formação do trabalhador no Brasil: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 1990**. Cascavel: Edunioeste, 2007.

CIAVATTA, Maria & LOBO, Roberta. Pedagogia Socialista. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COGGIOLA, Osvaldo. A Primeira Internacional Operária e a Comuna de Paris. In: **Novos Temas**: Revista de debate e cultura marxista, nº 04. Salvador: Quarteto; São Paulo: ICP; Ano III, set. de 2011.

\_\_\_\_\_. A Comuna de Paris, a escola e o ensino. In: WILLIARD, Claude... [et al] (org). **A Comuna de Paris de 1871**: história e atualidade. São Paulo. Ícone, 2002.

COLÉGIO IRACI SALATE STROZAK. **Momento referencial**. Rio Bonito do Iguçu: Paraná set. 2013a. (Mimeo).

COLÉGIO IRACI SALATE STROZAK . **Projeto Político Pedagógico. Rio Bonito do Iguçu**, 2013b.

COLÉGIO IRACI SALATE STROZAK . **Projeto Político Pedagógico. Rio Bonito do Iguçu**, 2009.

COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Política Educacional do Estado do Paraná: a experiência das Escolas Itinerantes. IN: **Itinerante**: a Escola dos sem terra: trajetórias e significados.

Coleção de Cadernos da Escola Itinerante. SEED: Curitiba, n. 2, out. 2008.

DALMAGRO, Sandra Luciana. Resumo. A Escola no contexto de Luta do MST. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, número especial, p.427-427, abr. 2011

\_\_\_\_\_. **A escola no contexto de luta do MST**. Tese. (Doutorado em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

\_\_\_\_\_. O trabalho na pedagogia do MST. In: VENDRAMINI, Célia (org). **Educação em movimento na luta pela terra**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

DATALUTA. **Banco de dados da luta pela terra**. Presidente Prudente. São Paulo, 2013.

DAVIES, Mike. **Planeta Favela**. São Paulo: Boitempo, 2006.

DINIZ, Aldiva Sales. Trilhando caminhos: a resistência dos camponeses no Ceará em busca de sua libertação. Tese. Doutorado em Geografia Humana. São Paulo, USP, 2009.

DOMMANGET, Maurice. Os grandes socialistas e a educação. São Paulo: Publicações Europa- America, 1974.

DUARTE, Newton. Entrevista. Luta de classes, educação e revolução. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**; Londrina, v.3, n.1, p.128-138, fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, 4ª Ed.: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

DUNOIS, Amedée. Textos e documentos compilados e comentados. In: LUQUET, P. *et al.* **A Comuna de Paris**. Rio de Janeiro: Laemmert, 1968.

EAGLETON, Terry. **Marx e a liberdade**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. Tradução: Marcos de Oliveira.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. São Paulo: Global Editora, s/d.

\_\_\_\_\_. Introdução de Friedrich Engels à edição de 1891. In MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A revolução antes da revolução*. v 2. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

ENGUIITA, Mariano. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO JOÃO DOS SANTOS. **Projeto Político Pedagógico**. Madalena – Ceará, 2012. (Mimeo)

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FLORESTAN FERNANDES. **Projeto Político Pedagógico**. Monsenhor Tabosa – Ceará, 2012. (Mimeo)

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCO ARAÚJO BARRO. **Projeto Político Pedagógico**. Itarema – Ceará, 2012. (Mimeo)

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA NAZARÉ DE SOUSA. **Projeto Político Pedagógico**. Itapipoca – Ceará, 2012. (Mimeo)

ESCOLA ITINERANTE CAMINHOS DO SABER. **Texto de sistematização**. 2014. (Mimeo).

ESCOLA ITINERANTE CARLOS MARIGUELLA. **Texto de sistematização**. 2014. (Mimeo).

ESCOLA ITINERANTE CONSTRUTORES DO FUTURO. **Texto de sistematização**. 2014. (Mimeo).

ESCOLA ITINERANTE VALMIR MOTTA. **Texto de sistematização**. 2014. (Mimeo).

ESCOLA MARIA APARECIDA ROSIGNOL. **Texto de sistematização**. 2014. (Mimeo).

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. **Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a Pedagogia do capital na ação da política brasileira**. Trabalho necessário. 2012.

FABRINI, João Edmilson *et al.* Lutas e resistências no campo paranaense e o projeto Dataluta-PR. **Revista Nera**, Presidente Prudente, v. 15, n. 21, p. 33-49, jul.-dez. 2012.

FALEIROS, Ialê. PRONKO, Marcela Alejandra. OLIVEIRA, Maria Teresa. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (org.) **A direita para o social e a esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Editora Xamã, 2010.

FERNANDES, Florestan. **Marx, Engels e Lenin**: história em processo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: LENIN, Vladimir Ilich. **O Estado e a revolução**: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

\_\_\_\_\_. Revolução, um fantasma que não foi esconjurado. **Revista Crítica Marxista**. (Campinas), n.2, p. 140-145, 1995.

\_\_\_\_\_. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **O que é revolução?** São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção primeiros passos).

FIOD, Edna. Interdisciplinariedade na educação: algumas reflexões. IN: AUED, Bernadeth e VENDRAMINI, Célia. **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo**: teoria e história – 3 ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. Prefácio. In: SHULGIN, Viktor. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

\_\_\_\_\_. Escola Única do Trabalho. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do Magistério à destruição do sistema público de educação. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012b.

\_\_\_\_\_. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli (org). **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do Campo. Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: Pistrak, Moisey (org). **A escola comuna**. São Paulo: Expressão popular, 2009.

\_\_\_\_\_. Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas?. São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção cotidiano escolar).

\_\_\_\_\_. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: São Paulo: Papyrus, 1995 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

FREITAS, Luiz Carlos; SAPELLI, Marlene & CALDART, Roseli (orgs). Plano de estudos. Cascavel – Paraná, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3 ed – São Paulo, Cortez, 1999.

GEHRKE, Marcos. **Escrever para continuar escrevendo: as práticas de escrita da Escola Itinerante do MST** – Curitiba – PR. 2010. 167p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná. 2010.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. IN: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D & SANFELICE, J (orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3 ed – Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. (Coleção educação contemporânea).

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e**

**crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 76-99.

GOMES, Maria de Jesus “Experiências das Escolas de Ensino Médio do campo do MST Ceará: dois projetos de campo e de educação em confronto. Monografia de Especialização. Rio de Janeiro: Fiocruz – ENSP, 2013.

GOMES, Oziel. **Lenin e a revolução russa.** 2º Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel.** São Paulo: Boitempo editorial, 1999.

GRADE, Marlene. **MST: luz e esperança de uma sociedade igualitária e socialista.** 1999. Dissertação (Mestrado em Geografia. Programa de Pós Graduação em Geografia), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 1999.

GRAMSCI, Antonio. Americanismo e fordismo. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** 2º Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUIMARÃES, Cátia. Pronatec: qualificação e trabalho sob demanda. **Revista Poli:** saúde, educação e trabalho. Rio de Janeiro, n. 32, p. 4-9, jan/fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Educação pública, lógica privada. **Revista Poli:** saúde, educação e trabalho. Rio de Janeiro, n. 27, p. 2-11, mar/abr. 2013.

HAMMEL, Ana Cristina; SILVA, Nilton José Costa; ANDRETTA, Ritamar (orgs). **Escola em movimento.** A conquista dos assentamentos. Curitiba: Progressiva, 2007.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo.** São Paulo: Boitempo, 2012.

\_\_\_\_\_. **Condição pós-moderna.** 20 º ed. São Paulo: Loyola, 2010.

\_\_\_\_\_. **Neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

Harvey, David *et al.* **Cidades rebeldes**: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2013.

HOBSBAWM, Eric. **A Era do capital**: 1848 – 1875. 2º Ed revista. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

\_\_\_\_\_. **Era dos Extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Era das revoluções**: Europa 1789 – 1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

IASI, Mauro. As revoluções do século 19 e a poesia do futuro. In: MARX, Karl. **A revolução antes da revolução**. São Paulo: Expressão popular, 2008. (Assim lutam os povos, v.2).

\_\_\_\_\_. **As metamorfoses da consciência de classe**: o PT entre a negação e o consentimento. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

INEP. **Pisa**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>> Acesso em: Setembro de 2013a.

INEP. **IDEB 2011**: Brasil continua a avançar. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>> Acesso em: setembro de 2013b.

INSTITUTO TERRA MAR. **Relatório conflito assentamento Maceió**, outubro de 2009. (Mimeo).

IPARDES. **Anuário Estatístico do Estado do Paraná**. 2012.

Disponível em:

<[http://www.ipardes.pr.gov.br/anuario\\_2012/index.html](http://www.ipardes.pr.gov.br/anuario_2012/index.html)> Acesso em 20 de outubro de 2014.

IURCZAKI, Adelmo. **Escola Itinerante**: uma experiência em educação do campo no MST. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação) Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba: 2007.

JANATA, Natacha. **“Juventude que ousa lutar” Trabalho, Educação e Militância de Jovens assentados do MST**. Tese. (Doutorado em



Educação. Programa de Pós Graduação em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 2012.

KNOFP. Jurema de Fátima. **A Relação entre o MST-PR e o Governo Roberto Requião: análise da política da escola itinerante (2003-2010)**. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação. Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel: 2013.

KOLLING, Edgar; VARGAS, Cristina & CALDART, Roseli. MST e a educação. IN: In: CALDART, Roseli Salete *et al* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo e Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. P.502-509.

KUENZER, Acácia. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão includente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol 28, n° 100 – Especial; p.1153-1178. Out de 2007.

\_\_\_\_\_. Exclusão includente e Inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre Educação e Trabalho. IN: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D & SANFELICE, J (orgs). **Capitalismo, Trabalho e educação**. 3 ed – Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. (Coleção educação contemporânea).

KRUPSKAYA, N. K. Prefácio da Edição Russa. In: Pistrak, Moisey (org). **A escola comuna**. São Paulo: Expressão popular, 2009.

LEHER, Roberto. Novo plano do governo visa consagrar prevalência do setor privado no financiamento a educação. **Correio da Cidadania**. 2014. Disponível em:<[http://www.correiocidadania.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=9254:manchete220114&catid=34:manchete](http://www.correiocidadania.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9254:manchete220114&catid=34:manchete)>Acesso em 5 de abril de 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação Popular e luta de classes: um tema do século XXI**. 2012. (mimeo)

\_\_\_\_\_. 25 anos de Educação pública: notas para um balanço do período. In: GUIMARÃES, Catia (org). **Trabalho, educação e Saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010a.

\_\_\_\_\_. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010b.

\_\_\_\_\_. O público como expressão das lutas sociais: dilemas nas lutas sindicais e dos movimentos sociais frente ao desmonte neoliberal da educação pública. **Outro Brasil**, 2005.

\_\_\_\_\_. **A comuna de Paris e a educação pública**. (mimeo)

LENINE, V. I. **Sobre a educação**. Lisboa: Seara Nova, 1977 (Volume D).

\_\_\_\_\_. A situação internacional da república da Rússia e as tarefas fundamentais da revolução socialista. IN: LENINE, V. **Obras escolhidas**. Edições Avante: Lisboa; Edições Progresso: Moscovo, t2, p. 557-587, 1978.

\_\_\_\_\_. **Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o estado e o papel do proletariado na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LÊNIN, Vladimir Ilich. As tarefas das uniões da juventude (Discurso no III Congresso de toda a Rússia da União Comunista da Juventude da Rússia – 2 de outubro de 1920). **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, número especial, p. 367- 376, abr2011.

\_\_\_\_\_. Que Fazer? In: JINKINGS, Ivana & SADER, Emir (orgs) **As armas da crítica: antologia do pensamento de esquerda**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LISSAGARAY, Hippolyte Prosper-Olivier. **Historia da Comuna de 1871**. São Paulo: Ensaio, 1991.

LOWY, Michel. Introdução. In: **Crítica ao programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUCIANO, Charles. **A luta do MST no capitalismo como uma prática educativa com perspectiva de desenvolvimento: A institucionalização da Escola Itinerante e a provisoriidade do**

acampamento. 2007. Dissertação (Mestrado) - Curso de Desenvolvimento Regional. Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul: 2007.

LOMBARDI, José Claudinei. A Educação e a comuna de Paris: notas sobre a construção da escola pública, laica, gratuita e popular. In: WILLIARD, Claude... [et al] (org). **A Comuna de Paris de 1871: história e atualidade**. São Paulo. Ícone, 2002.

LUEDMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko**. Vida e obra – a pedagogia da revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LUNACHARSKI, Antoli. Da Educação Popular. In: REED, John. **Dez dias que abalaram o mundo**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2010.

LUXEMBURGO, Rosa. Sobre a revolução russa. In: JINKINGS, Ivana & SADER, Emir (orgs) **As armas da crítica: antologia do pensamento de esquerda**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da pedagogia**. 6. ed. São Paulo, Editora Nacional, 1973.

MACHADO, Lucília. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção educação contemporânea).

MACHADO, Ilma Ferreira. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. 2003. Tese. (Doutorado em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2003.

MAKARENKO, Anton. **Poema pedagógico**. 3ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2012. Tradução de Tatiana Belinky.

MANACORDA, Mario. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2. Ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social:** A educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

\_\_\_\_\_. “Todos pela educação”: o projeto educacional de empresários para o século XXI. **Trabalho apresentado no GT 9 – Trabalho e Educação durante a 31ª Reunião Anual da ANPED.** Caxambu, 2008.

MARTINS, André; NEVES, Lucia. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (org.) **A direita para o social e a esquerda para o capital:** intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Editora Xamã, 2010.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Capital. In: CALDART, Roseli Salette *et al* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo e Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 538-546.

MARX, Karl. **Capítulo VI inédito de O Capital:** resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. **O capital:** crítica da economia política. Livro 1, Volume II - 25ªed - Rio de Janeiro: Brasiliense, 2006.

\_\_\_\_\_. O 18 Brumário de Luis Bonaparte. In: MARX, K. **A revolução antes da revolução.** São Paulo: Expressão popular, 2008a. (Assim lutam os povos, v. 2).

\_\_\_\_\_. A guerra civil na França. In: MARX, K. **A revolução antes da revolução.** São Paulo: Expressão popular, 2008b. (Assim lutam os povos, v.2).

\_\_\_\_\_. **Glosas Críticas Marginais ao artigo:** “O rei da Prússia e a reforma social”. “Por um prussiano”. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. **Mensagem da Direção Central à Liga dos Comunistas.** Disponível em:<<http://www.marxists.org/portugues/marx/1850/03/mensagem-liga.htm>>Acesso em julho de 2011.

\_\_\_\_\_. **Crítica ao programa de Gotha.** São Paulo: Boitempo, 2012a.

\_\_\_\_\_. Contribuição a crítica da economia política. In: NETTO, José Paulo (org). **O leitor de Marx** – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012b.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista.** São Paulo: Boitempo, 1998.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. **Textos sobre educação e ensino.** Campinas: Navegando, 2011.

MELO, Adriana. **A mundialização da educação:** consolidação do projeto neoliberal no Brasil e na Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MELO, Wanderson Fábio. **A Comuna de Paris e a educação:** luta dos trabalhadores e o ensino na perspectiva da humanidade social. Hist. R., Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-135, jul./dez. 2011.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital.** 2ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2006a.

\_\_\_\_\_. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006b.

\_\_\_\_\_. **O desafio e o fardo histórico:** o socialismo no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **A crise estrutural do capital.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO). Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e diversidade. **Programa Mais Educação:** passo a passo. Brasília 2007.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e a questão social**. Crítica ao padrão emergente de intervenção social – 3. ed – São Paulo: Cortez, 2005.

MONTAÑO, Carlos & DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (biblioteca básica do serviço social).

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. **Escolas Itinerantes no Paraná**. 2014a. (banner)

\_\_\_\_\_. **Cerca de 3 mil famílias Sem Terra ocupam a área da Araúpel no Paraná**. 2014b. Disponível em:  
<<http://www.mst.org.br/node/16296>> Acesso em 10 de outubro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Sem Terra inauguram Escola Itinerante onde serão atendidos 590 estudantes**. 2014c. Disponível em:  
<<http://www.mst.org.br/node/16494>> Acesso em 10 de outubro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Memória dos encontros dos Complexos de Estudos (2010-2014)**. 2014d. (mimeo).

\_\_\_\_\_. Programa Agrário do MST: lutar, construir Reforma Agrária Popular. São Paulo, 2013.

\_\_\_\_\_. **Balço político e pedagógico das Escolas de Ensino Médio**. Ceará, 2013. (mimeo)

\_\_\_\_\_. **Balço político e pedagógico das Escolas de Ensino Médio**. Ceará, 2012. (mimeo)

\_\_\_\_\_. **Relatório do Seminário Escolas Região Sul**: formas de organização do plano de estudos, educação politécnica e agricultura camponesa. Veranópolis, RS, 2012. (mimeo).

\_\_\_\_\_. **Pesquisas sobre a Escola Itinerante:** refletindo o movimento da escola. Coleção de Cadernos da Escola Itinerante. SEED: Curitiba, Ano II, n. 3, abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia que se constrói na Itinerância:** Orientações aos educadores. Coleção de Cadernos da Escola Itinerante. SEED: Curitiba, Ano II, n. 4, Curitiba, PR, nov. 2009.

\_\_\_\_\_. **Escola Itinerante do MST:** história, projeto e experiências. Coleção de Cadernos da Escola Itinerante. SEED: Curitiba, n. 1, abr. 2008a.

\_\_\_\_\_. **Itinerante:** a Escola dos sem terra: trajetórias e significados. Coleção de Cadernos da Escola Itinerante. SEED: Curitiba, n. 2, out. 2008b.

\_\_\_\_\_. **Dossiê:** MST Escola. Documentos e estudos 1990- 2001. 2º ed. Veranópolis: Rio Grande do Sul. ITERRA, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação no MST.** Balanço 20 anos. São Paulo: Boletim de Educação nº 9, 2004.

\_\_\_\_\_. **Escola Itinerante uma prática pedagógica em acampamentos.** nº 4. São Paulo: Fazendo Escola, 2001.

MST- Ceará. **Organizando a Estratégia de Implementação das Escolas do Campo do MST.** nº 01, 2009. (Caderno de Trabalho de Base)

\_\_\_\_\_. **O Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Campo nas Áreas de Reforma Agrária do MST:** uma Construção Permanente. nº 02, 2009 & 2011. (Caderno de Trabalho de Base).

\_\_\_\_\_. **Mais um Passo à Frente na Implementação das Escolas do Campo de Nível Médio do MST.** nº 03, 2010. (Caderno de Trabalho de Base).

\_\_\_\_\_. **Organizando o Setor de Educação do MST Ceará.** nº 04, 2012. (Caderno de Trabalho de Base).

NASCIMENTO, Joel Gomes de. **O processo de construção do Projeto Político Pedagógico – PPP da Escola Francisco Araujo Barros em Barbosa, assentamento Lagoa do Mineiro (Ceará) e a concepção de Ensino Médio**, 2012. (Mimeo).

NETTO, José Paulo. **O que é marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos).

\_\_\_\_\_. Introdução. In: NETTO, José Paulo (org). **O leitor de Marx** – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

NETTO, José Paulo & BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 4. ed- São Paulo: Cortez, 2008. (biblioteca básica de serviço social).

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A Nova pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

\_\_\_\_\_. A política de educação brasileira na sociedade do conhecimento. In: MATTA, Gustavo Corrêa; LIMA, Júlio César França (orgs). **Estado, sociedade, e formação profissional em saúde: contradições e desafios em 20 anos de SUS**. Rio de Janeiro: Fiocruz EPSJV, 2008.

\_\_\_\_\_. **Direita para o social e esquerda para o capital**. Intelectuais e a Nova Pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. A questão agrária no Brasil: não reforma e contrarreforma no governo Lula. In: **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Tendencias mundiales del empleo em 2014: resumen ejecutivo**. 2014. Disponível em: <<http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/--->>



publ/documents/publication/wcms\_234111.pdf>Acesso em 23 de janeiro de 2014.

VALOR ECONÔMICO. **Fortuna dos 85% mais ricos é igual à metade da população, diz estudo.** Disponível em:<<http://www.valor.com.br/internacional/3400842/fortuna-dos-85-mais-ricos-e-igual-de-metade-da-populacao-diz-estudo>> Acesso em 21 de janeiro de 2014.

PADILHA, Valquíria; BONIFÁCIO, Renata. Obsolescência planejada: a armadilha silenciosa do Consumo. **Le Monde Diplomatique** – Brasil, 2013. Disponível em:<<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1489>>Acesso em janeiro de 2104.

PAIM, Henrique. **Raio X da educação básica.** Folha de São Paulo 11/03/2014. Coluna Opinião.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: uma introdução crítica. 7 ed. São Paulo, Cortez, 1996.

PIERI, Neucélia Meneghetti de. **Organização Social e Representação Gráfica:** crianças na Escola Itinerante do MST. Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

PINASSI, Maria Orlanda. Balanço dos 30 anos do MST. Correio da Cidadania. Disponível em: [http://www.correiocidadania.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=9378:submanchete240214&catid=25:politica&Itemid=47](http://www.correiocidadania.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9378:submanchete240214&catid=25:politica&Itemid=47). Acesso em: 15 de dezembro de 2014.

PINHEIRO, Francisco. Mundos em confronto: povos nativos e europeus na disputa pelo território. IN: SOUSA, Simone & GONÇALVES, Adelaide, *et al* (orgs). **Uma nova história do Ceará.** 4 ed.rev e atual. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2007.

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

\_\_\_\_\_, A Escola Comuna. **A escola comuna**. São Paulo: Expressão popular, 2009.

POCHMANN, Marcio. **Nova classe média?** O trabalho na base da pirâmide brasileira. São Paulo: Boitempo, 2012.

REED, John. **Dez dias que abalaram o mundo**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2010.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **As revoluções russas e o socialismo soviético**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. (Coleção Revoluções do século XX).

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial:** o pensamento pedagógico da confederação nacional da indústria. São Paulo: autores associados, 1998.

ROSS, Djoni; COELHO, Douglas Cristian; REFATI, Daiana Caroline. **Disputas territoriais no Paraná recente: a luta camponesa e indígena no Estado em 2014**. NERA: Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – Artigo DATALUTA: set. 2014.

Disponível

em:<[http://www2.fct.unesp.br/nera/boletimdataluta/boletim\\_dataluta\\_10\\_2014.pdf](http://www2.fct.unesp.br/nera/boletimdataluta/boletim_dataluta_10_2014.pdf)>Acesso em: 15 de novembro de 2014.

ROSSI, W. G. **Pedagogia do trabalho:** caminhos da educação socialista. Vol. 1. São Paulo: Moraes, 1981.

RUMMERT, Sonia. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 26, n.1, 175-208, jan/jun 2008.

SANTOS, Eudes Araújo. Projeto Político Pedagógico da Escola Florestan Fernandes – Assentamento Santana – Monsehor Tabosa-Ceará: uma experiência de educação do campo em construção, 2013. Monografia de especialização.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Escola do Campo - espaço de disputa e contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina**.

2013. 448 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica política do MEC. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. Marxismo e Pedagogia. **Revista HISTEDBR**. Campinas, número especial, p.16-27, abr. 2011.

SERGE, Victor. **O ano I da Revolução Russa**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SHIROMA, Eneida, *et al.* Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela educação. In: SLEPHEN J. BALL, MAINARDES, Jeferson (org). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo, SP, Cortez, 2011.

SHIROMA, Eneida. Política de Profissionalização, aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**: Revista do Mestrado em educação, Campo Grande, MS, v.9, n.17, p. 64-83, 2003.

SHULGIN, Viktor. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Janaine Zdebski da. **O trabalho como princípio educativo nas escolas itinerantes do MST no Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013a.

SILVA, Paulo Roberto. **Trabalho e educação do campo nas escolas de Ensino Médio dos assentamentos de Reforma Agrária vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Estado do Ceará**. Monografia de especialização. Rio de Janeiro: Fiocruz- ENSP, 2013b.

SILVER, Beverly J. **Forças do trabalho**: movimentos trabalhistas e globalização desde 1870. São Paulo: Boitempo, 2005.

SOUSA, Sandra Zákia; LOPES, Valéria Virginia. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista ADUSP**, São Paulo, p. 53-59, jan. 2010. Disponível em: <<https://adusp.org.br/files/revistas/46/r46a09.pdf>>. Acesso em setembro de 2013.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria marxista da educação**. Vol. 2. Lisboa: editorial estampo, 1976a.

\_\_\_\_\_. **Teoria marxista da educação**. Vol. 3. Lisboa: Editorial Estampo, 1976b.

TEIXEIRA, Aloísio (org). **Utópicos, heréditos e malditos: os precursores do pensamento social de nossa época**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. O neoliberalismo em debate. In: TEIXEIRA, Francisco José Soares; OLIVEIRA, Manfredo Araújo de (Orgs.). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, p. 195-252, 1996.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Site**. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/> Acesso em: 10 de novembro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Editora Moderna, 2013.

TRAGTENBERG, Maurício. Pistrak: uma pedagogia socialista. In: PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

TROTSKI, Leon. **A revolução de outubro**. Tradução Daniela Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. A revolução traída. In: JINKINGS, Ivana; SADER, Emir (orgs) **As armas da crítica: antologia do pensamento de esquerda**. São Paulo: Boitempo, 2012.

VENDRAMINI, Célia. **Terra, Trabalho e Educação: experiências sócio educativas em assentamentos do MST**. Ijuí: Ed UNIJUÍ, 2000. (Coleção ciências sociais).

\_\_\_\_\_. A relação entre trabalho, cooperativas e educação nas pesquisas sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Perspectiva*, Florianópolis, p.119-147, jan/jun. 2008.

VENDRAMINI, Célia; MACHADO, Ilma. A relação trabalho e educação nas experiências escolares do MST. In: VENDRAMINI, Célia; MACHADO, Ilma (Orgs.). **Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 79-108.

WEIDE, Darlan Faccin. **Quefazer Pedagógico em Acampamentos de Reforma Agrária no Rio Grande do Sul**. Santa Maria, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1998.



## APÊNDICES









---



---



---

Escola possui:

Luz elétrica: ( ) Sim ( ) Não

Telefone: ( ) Sim ( ) Não

Internet: ( ) Sim ( ) Não

Os educandos utilizam transporte escolar para chegar a escola: ( ) Sim  
( ) Não

O transporte fica impedido de circular em caso de chuvas excessivas: ( )  
Sim ( ) Não

Quem financia o transporte: ( ) Sim ( ) Não

A escola recebe merenda: ( ) Sim ( ) Não

De quem? E o que recebe?

---



---

A merenda é suficiente, tem complementação de outra fonte:

---



---

Possui computador : ( ) Sim ( ) Não Quantos?:

São acessíveis aos educandos? ( ) Sim ( ) Não

Aos educadores: ( ) Sim ( ) Não

A escola possui biblioteca: ( ) Sim ( ) Não

Que tipos de livros possuem?

---



---

Quais materiais didáticos a escola possui? \_\_\_\_\_

---



---

Como você avalia a questão da estrutura da escola? Quais são os principais limites? E reivindicações feitas pela escola nesse sentido?

---



---



---

Este questionário é parte da pesquisa de campo de Caroline Bahniuk para realização da tese em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Os dados serão utilizados de forma conjunta, dessa forma não serão revelados nomes e opiniões específicas. A tese tem como objeto central a escola e o seu vínculo com a estratégia política, intitulada “Educação, escola e estratégia revolucionária: das experiências históricas aos movimentos sociais no século XXI”.

Contato: carolbahniuk@yahoo.com.br. Agradeço a colaboração.

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS COORDENADORES DAS ESCOLAS ITINERANTES

Nome:

Idade:

Formação:

Email:

### **Bloco 1: Trajetória do coordenador**

- 1) Desde quando é coordenador da EI?
- 2) Quanto tempo atua nesta EI?
- 3) Anteriormente teve outra experiência profissional no magistério ou fora dele? Qual?
- 4) Como entrou no MST? E como tornou-se educador neste Movimento?

### **Bloco 2: Acampamento e MST**

- 5) Fale um pouco sobre o acampamento onde atua. (ano de ocupação, número de famílias, região onde se localiza)
- 6) Como sobrevivem as famílias do acampamento? O que produzem? Que destino tem essa produção? De que forma se organiza (de forma individual ou coletiva).
- 7) Relate as lutas que o acampamento participou (no seu tempo de existência). Você considera que as lutas no início do acampamento são diferentes das mais recentes? Qual o vínculo dessas lutas com o conjunto do MST?
- 8) Como você avalia o MST no último período e suas principais lutas. Observa a alteração de táticas nesse percurso?

### **Bloco 3: Escola Itinerante**

- 9) Quais são os objetivos da EI? E os fundamentos da sua proposta pedagógica?
- 10) Como a luta está presente na escola? A escola participa de lutas do acampamento e do MST? Relate.
- 11) Que outros espaços no acampamento são considerados educativos? Como a escola se relaciona com eles?
- 12) Qual é a avaliação da comunidade sobre a escola na sua opinião? Quais são as principais tensões entre escola e acampamento? Elas se alteraram ao longo do tempo?
- 13) Qual é a importância do acesso as bases da ciência e da arte para a formação dos educandos? A apropriação destes

conhecimentos tem se realizado a contento na escola? Como fazem essa avaliação, que parâmetros utilizam?

- 14) Qual a relação estabelecida entre Trabalho e Escola? Descreva (dê exemplos) como esta dimensão vem sendo desenvolvida na escola.
- 15) A EI é uma escola pública? Por quê?
- 16) Que relação a EI estabelece com a SEED e o governo do Estado? Quais são as principais tensões e dificuldades? Essa questão alterou-se ao longo da existência da escola?
- 17) Como você avalia a proposta dos Complexos de estudo? Como tem sido a receptividade e a apropriação dos educadores (anos finais e iniciais) da proposta dos Complexos de Estudo? Quais as principais dificuldades enfrentadas, nessa direção?
- 18) Duas alterações da forma escolar foram propostas para o desenvolvimento dessa proposta: a ampliação do tempo escolar e a organização de núcleos setoriais. Descreva como estes foram implementados, bem como as dificuldades e possibilidades (ações práticas) realizadas nessa direção.
- 19) Como os educandos participam da escola? Eles se auto-organizam, de que forma? Cite alguma situação em que a escola (ou acampamento) foi cobrada pela organização dos educandos?
- 20) Como se dá o planejamento de ensino? Os educadores dos diferentes níveis planejam coletivamente? Que materiais utilizam? Quais são os principais limites?
- 21) No que diz respeito à Escola Itinerante (nos dez anos de sua existência no Paraná) você observa alterações, diferentes prioridades ao longo desta trajetória?

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS COORDENADORES (DIRETORES) DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO NOS ASSENTAMENTOS DO CEARÁ

Nome:

Idade:

Formação:

Email:

Nome da escola:

### **Bloco 1: Trajetória do coordenador (diretor)**

- 1) Desde quando é coordenador (diretor) da Escola? Como tornou-se diretor?
- 2) Quanto tempo atua nesta escola?
- 3) Anteriormente teve outra experiência profissional no magistério ou fora dele?

### **Bloco 2: Assentamento e MST**

- 4) Fale um pouco sobre o assentamento onde atua. (ano de ocupação, número de famílias, região onde se localiza)
- 5) Como sobrevivem as famílias do assentamento? O que produzem? Que destino tem essa produção? De que forma se organiza (de forma individual ou coletiva).
- 6) Relate as lutas que o assentamento participou (no seu tempo de existência). Você considera que as lutas no início do assentamento são diferentes das mais recentes? Qual o vínculo dessas lutas com o conjunto do MST?
- 7) Como você avalia o MST no último período e suas principais lutas. Observa a alteração de táticas nesse percurso?

### **Bloco 3: Escola de Ensino Médio dos assentamentos do Ceará**

- 8) Onde os jovens e adolescentes do assentamento cursavam o Ensino Médio antes da construção da escola?
- 9) Por que este assentamento foi escolhido para a construção da Escola de Ensino Médio?
- 10) Todos os jovens do assentamento estudam na escola? A escola atende jovens de outras comunidades, quais?
- 11) Como foi a construção da escola?
- 12) Como foi a construção do PPP? Quais foram as principais referências e reflexões para construí-lo?

- 13) Os educadores aderem a proposta pedagógica da escola e são simpatizantes do MST? Existe rotatividade entre os educadores?
- 14) Como é feita a certificação dos educandos?
- 15) Como se dá a produção da vida dos jovens no assentamento? Eles precisam trabalhar para sobreviver? Como e onde trabalham? Evasão?
- 16) O que pretende o MST com a formação de adolescentes e jovens? Em quais espaços e momentos ela se realiza?
- 17) Qual a sua contribuição e os limites da escola na formação dos jovens? Pretende formar os jovens para que?
- 18) Os jovens que concluíram o Ensino Médio estão no assentamento? Quais são suas atividades na atualidade? (trabalho, militância e continuidade nos estudos)
- 19) Por que optaram pela educação em tempo integral? Houve resistência da comunidade?
- 20) Por que a escola organiza as disciplinas por semestralidade? Quais os aspectos positivos e negativos dessa organização?
- 21) Como se estrutura as práticas avaliativas da escola?
- 22) Qual a relação estabelecida entre Trabalho e Escola? Descreva (dê exemplos) como esta dimensão vem sendo desenvolvida na escola. (componente curricular organização do trabalho e técnicas produtivas e o campo experimental da agricultura camponesa). Quanto tempo é dedicado a estas questões na escola?
- 23) Explique o que são e como se desenvolvem os componentes curriculares integradores (projeto, estudo e pesquisa; Práticas Sociais Comunitárias). Quais os aspectos positivos e negativos destes componentes?
- 24) Qual é a importância dos conteúdos escolares para a formação dos educandos? A apropriação destes conhecimentos tem se realizado a contento na escola? Como fazem essa avaliação, que parâmetros utilizam? (a ser ensinado)
- 25) Como a luta está presente na escola? A escola participa de lutas do assentamento e do MST? Relate.
- 26) Que outros espaços no assentamento são considerados educativos? Como a escola se relaciona com eles?
- 27) Como a comunidade participa da escola? Como a comunidade utiliza a escola?



- 28) Qual é a avaliação da comunidade sobre a escola na sua opinião? Quais são as principais tensões entre escola e assentamento?
- 29) A Escola é uma escola pública? Por quê?
- 30) Quais os projetos e programas existentes na escola?
- 31) Que relação a Escola estabelece com a CREDE e o governo do Estado? Quais são as principais tensões e dificuldades?
- 32) Como os educandos participam da escola? Eles se auto-organizam, de que forma? Cite alguma situação em que a escola (ou assentamento) foi cobrado pela organização dos educandos?
- 33) Como se dá o planejamento de ensino? Que materiais utilizam? Quais são os principais limites? (Programas, Datas Comemorativas, Tempos Educativos).
- 34) Como ocorre a formação continuada dos educadores?
- 35) Qual a importância da escola para o MST? Você observa alterações, diferentes prioridades ao longo da trajetória de atuação do Setor de Educação do MST sobre as escolas?

#### Observação

Autorizo a utilização desta entrevista na pesquisa ( ) SIM ( ) Não

Autorizo a citação do meu nome na pesquisa ( ) SIM ( ) Não



## APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM LIDERANÇAS DO ASSENTAMENTO

Nome:

Idade:

Formação:

### **Bloco 1: Trajetória do dirigente**

- 1) Quando e por que entrou no MST?
- 2) Desde quando exerce essa tarefa no assentamento?
- 3) Em que consiste sua tarefa?
- 4) Anteriormente teve outra experiência profissional?

### **Bloco 2: MST e o assentamento**

- 5) No que consistia esta área antes do assentamento?
- 6) De onde vieram as famílias assentadas?
- 7) Em que ano a área tornou-se assentamento?
- 8) Quais são as principais lutas que o assentamento participou? E suas lutas atuais?
- 9) Como está organizado o assentamento?
- 10) Quais os principais espaços de definição das ações do assentamento? Como se dá a participação dos assentados?
- 11) Qual as principais lutas do assentamento na atualidade? Como estas se relacionam com as lutas do MST no Ceará?
- 12) Como você avalia o atual momento político do MST e suas principais lutas. Observa a alteração de táticas nesse percurso?
- 13) Como se dá a produção da vida neste assentamento? O que produzem, comercializam? Como sobrevivem?
- 14) Como se dá a produção da vida dos jovens nesses locais? Eles precisam trabalhar para sobreviver? Como e onde trabalham?

### **Bloco 2: Escola de Ensino Médio**

- 15) O que pretende o MST com a formação de adolescentes e jovens? Em quais espaços e momentos ela se realiza?
- 16) Qual a sua contribuição e os limites da Escola Nazaré Flor na formação dos adolescentes e jovens? Pretende formar os jovens para que?
- 17) Qual a expectativa do assentamento em relação aos jovens?
- 18) Os jovens que concluíram o Ensino Médio estão no assentamento? Quais são suas atividades na atualidade? (trabalho, militância e continuidade nos estudos)

- 19) Como se deu a construção da escola Nazaré Flor? Como foi a participação do assentamento?
- 20) Você conhece a proposta pedagógica da Escola Nazaré? Em que ela se diferencia das demais escolas?
- 21) Como se dá a relação entre as comunidades do assentamento e as outras comunidades que compõem a escola?
- 22) Qual a importância da Escola Nazaré Flor para o assentamento e para o MST?
- 23) Quais são os principais limites e dificuldades da Escola Nazaré Flor?

Observação

Autorizo a utilização desta entrevista na pesquisa ( ) SIM ( ) Não

Autorizo a citação do meu nome na pesquisa ( ) SIM ( ) Não

## APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O DIRIGENTE DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST DO CEARÁ

Nome:

Idade:

Formação:

Email:

### **Bloco 1: Trajetória do dirigente**

- 1) Quando e por que entrou no MST?
- 2) Desde quando exerce essa tarefa no Setor de Educação?
- 3) Em que consiste sua tarefa?
- 4) Anteriormente teve outra experiência profissional?

### **Bloco 2: MST e Setor de Educação**

- 5) Desde quando existe o setor de Educação do MST no Ceará? Como ele se organiza atualmente?
- 6) Quais são as principais ações e pautas do Setor na atualidade?
- 7) Qual a relação destas ações e pautas com o conjunto do MST?
- 8) Como você avalia o atual momento político e suas principais lutas. Observa a alteração de táticas nesse percurso?
- 9) Qual relação que o MST, em especial o Setor de Educação, estabelece com a atual gestão do governo do estado? Ela é distinta dos governos anteriores? Em que?
- 10) Quais as principais ações do Governo do estado voltadas para a educação nas áreas de assentamentos?
- 11) Quais as principais articulações do Setor de Educação do Estado com outras organizações?

### **Bloco 2: Escola de Ensino Médio dos assentamentos do Ceará**

- 12) Como foram escolhidos os assentamentos em que seriam construídas as Escolas de Ensino Médio, as primeiras cinco escolas? E as que estão construídas na atualidade?
- 13) Por que dos cinco primeiros assentamentos selecionados para construção das escolas de Ensino Médio, uma não tem relação com o MST?
- 14) Como se deu o processo de conquista e negociação das Escolas de Ensino Médio?
- 15) Como foi a construção destas escolas?
- 16) Como foi a construção do PPP? Quais foram as principais referências e reflexões para construí-lo?

- 17) Como está o processo de aprovação do PPP, quais foram as principais alterações indicadas pelo Conselho Estadual para aprova-lo?
- 18) Como se dá a produção da vida nestes assentamentos? O que produzem, comercializam?
- 19) Como se dá a produção da vida dos jovens nesses locais? Eles precisam trabalhar para sobreviver? Como e onde trabalham?
- 20) O que pretende o MST com a formação de adolescentes e jovens? Em quais espaços e momentos ela se realiza?
- 21) Qual a sua contribuição e os limites da escola na formação dos adolescentes e jovens? Pretende formar os jovens para que?
- 22) Os jovens que concluíram o Ensino Médio estão no assentamento? Quais são suas atividades na atualidade? (trabalho, militância e continuidade nos estudos)
- 23) Quais as principais distinções das Escolas de Ensino Médio e a escola capitalista? Em que estas conseguem contrariá-las e o que elas reproduzem da escola capitalista?
- 24) Qual a relação do trabalho desenvolvido com as Escolas de Ensino Médio e as demais escolas dos assentamentos no Ceará?
- 25) Como a luta está presente na escola? As escolas participam das lutas dos assentamentos e do MST? Relate.
- 26) Que relação as Escolas estabelecem com as CREDEs e o governo do estado? Quais são as principais tensões e dificuldades?
- 27) A escola tem autonomia frente as políticas educacionais? Existe tensão entre a proposta da escola e essas políticas? Dê exemplos:
- 28) Como você avalia a proposta das Escolas de Ensino Médio? Como tem sido a receptividade e a apropriação dos educadores desta proposta pedagógica? Quais as principais dificuldades enfrentadas para a consolidação da proposta?
- 29) Como os educandos participam da escola? Eles se auto-organizam, de que forma? Cite alguma situação em que a escola (ou assentamento) foi cobrado pela organização dos educandos?
- 30) Qual é a função do diretor, coordenador e PCA (responsáveis pelas áreas) ?
- 31) Como ocorre a formação continuada dos educadores? Quem organiza e financia?
- 32) Qual a importância da escola para o MST? Ela compõe sua estratégia política?

- 33) Ao longo de sua existência o MST alterou sua atuação nas escolas? Ou seja, o trabalho desenvolvido nas primeiras escolas de assentamento do Ceará são distintos das ações realizadas nas escolas hoje? Em que?

Observação

Autorizo a utilização desta entrevista na pesquisa ( ) SIM ( ) Não

Autorizo a citação do meu nome na pesquisa ( ) SIM ( ) Não