

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO NÍVEL DE
MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO PAULO FREIRE
NO PROCESSO DE FORMAÇÃO POLÍTICA DE JOVENS DE ASSENTAMENTOS
DO MUNICÍPIO DE ABELARDO LUZ/SC

JOAREZ LUIZ WEGHER

FRANCISCO BELTRÃO

2019

JOAREZ LUIZ WEGHER

**CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO PAULO FREIRE
NO PROCESSO DE FORMAÇÃO POLÍTICA DE JOVENS DE ASSENTAMENTOS
DO MUNICÍPIO DE ABELARDO LUZ/SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Nível de Mestrado – Área de concentração Educação, Linha de Pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Dra. Suely Aparecida Martins

FRANCISCO BELTRÃO

2019

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Wegher, Joarez Luiz

Contribuições da Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire no Processo de Formação Política de Jovens de Assentamentos do Município de Abelardo Luz/SC / Joarez Luiz Wegher; orientador(a), Suely Aparecida Martins, 2019.

144 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Formação política. 2. Escola do Campo. 3. Espaços de luta. 4. MST. I. Martins, Suely Aparecida. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

JOAREZ LUIZ WEGHER

TÍTULO DO TRABALHO: CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA ESTADUAL DO ENSINO MÉDIO PAULO FREIRE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO POLÍTICA DE JOVENS DE ASSENTAMENTOS DO MUNICÍPIO DE ABELARDO LUZ/SC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Educação, ao autor.

COMISSÃO EXAMINADORA



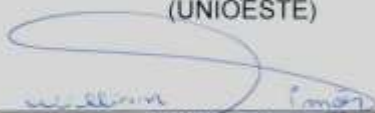
Orientadora - Suely Aparecida Martins

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



Franciele Soares dos Santos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



Willian Simões

Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Chapecó
(UFFS)

Francisco Beltrão, 19 de fevereiro de 2019

DEDICATÓRIA

Aos educadores e às educadoras que acreditam que uma sociedade mais justa e igualitária seja possível e que coloca seu trabalho e sua intencionalidade político-pedagógica a serviço da humanização da classe trabalhadora do campo e da cidade.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, Sr. Getúlio Carlos Wegher, que com seu trabalho, honestidade e perseverança me ensinou a perseguir meus sonhos, sempre com muita responsabilidade e não desistir nunca.

À minha mãe, Sra. Iracilda Antunes Wegher, pela coragem, carinho e dedicação. E por ser uma mulher de fibra, porém com muita ternura em suas ações.

À minha companheira Gilsem Aparecida Rosa Wegher, pela perseverança, paciência, afeto e por estar sempre a meu lado em todos os momentos dessa caminhada, me incentivando para que no momento da fragilidade eu pudesse ter um ombro amigo onde me apoiar.

Às minhas filhinhas Iaritsa Nahari Rosa Wegher e Alicia Rosa Wegher, por entenderem os diversos momentos em que não pude me fazer presente e por serem a razão maior da minha existência.

À minha professora orientadora Dra. Suely Aparecida Martins, pela orientação, pela paciência e por acreditar que, apesar de todas as minhas dificuldades, eu teria condições de efetivar este trabalho. Muito obrigado, querida professora Suely.

RESUMO

WEGHER, Joarez Luiz. Contribuições da Escola de Ensino Médio Paulo Freire no Processo de Formação Política de Jovens Assentados do Município de Abelardo Luz, SC. 144 f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado. Universidade do Oeste do Paraná – Unioeste. Francisco Beltrão, 2019.

Esta pesquisa busca analisar as contribuições da Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire no processo de formação política dos jovens assentados e identificar a relação existente entre essa formação e a luta pela efetivação da Escola do Campo. Possui os seguintes objetivos específicos: analisar a intencionalidade formativa da escola e sua relação com a interiorização da ideologia dominante e/ou a construção de processos formativos contra-hegemônicos; investigar as contribuições da escola e sua relação com o Movimento Social MST junto do processo de formação política dos jovens assentados; identificar as características da escola Paulo Freire que podem se relacionar com os paradigmas de construção da Escola do Campo e desvelar as contradições existentes num possível movimento de transição da Escola Rural para a Escola do Campo e suas implicações junto ao processo de formação política dos jovens assentados. A pesquisa, de caráter qualitativo, teve como instrumento para a coleta de dados observações na escola, análise do seu Projeto Político Pedagógico e a realização de entrevistas semiestruturadas com doze jovens estudantes concluintes do 3.º ano e com seis educadores/as. O trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro busca retratar a luta pela terra no Brasil e como se constituiu o MST. O segundo capítulo procura entender a escola como um espaço de luta, de conflitos, bem como que a ocupação da escola pelo MST, inclusive de Ensino Médio, e a constituição da Educação do Campo fazem parte desta luta que os trabalhadores do campo travam por uma escola diferente da capitalista e por uma nova sociedade. Nesta luta, a formação política da juventude tem se constituído como fundamental. O terceiro e último capítulo trata da formação política dos jovens na Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire, situada no município de Abelardo Luz, Santa Catarina, em sua relação com o MST e a Educação do Campo. A conclusão a que chega é que a participação do MST junto à escola acontece principalmente pela proposta político-pedagógica do Movimento, que está presente no trabalho desenvolvido a partir dos Complexos de Estudos, os quais estão embasados nos princípios filosóficos e pedagógicos tanto da pedagogia do Movimento quanto da pedagogia socialista russa, onde a partir daí a escola contribui para a formação política dos jovens, sobressaindo-se o trabalho por Núcleos de Base, que possibilita a auto-organização dos jovens. Na tentativa de construir uma escola alternativa, a escola contribui para a efetivação da Escola do Campo, especialmente ao firmar a educação escolar como um direito e reforçar a necessidade permanente da ocupação da escola. Logo, reforça-se pela pesquisa a escola como espaço de lutas, o terreno onde se confrontam forças contraditórias, portanto aberta à ação.

Palavras-chave: Formação política. Escola do campo. Espaço de lutas. MST. Socialismo.

ABSTRACT

WEGHER, Joarez Luiz. Contributions of Paulo Freire High School in the Process of Political Education of Young Settlers From Abelardo Luz SC. 144 p. Thesis (Master's degree) – Graduate Program in Education. Westem Parana State University. Francisco Beltrão, 2019.

This research aims to analyze the contributions of State High School Paulo Freire in the process of political education of young settlers and to identify the relationship between this education and the struggle for the establishment of a Field School. It holds the following specific objectives: to analyze the school's training intentionality and its relationship with dominant ideology and/or the building of a counter-hegemonic training process; to study the school's contribution and its relationship to the Brazilian landless social movement MST along with the political education process of young settlers; to identify the Paulo Freire school's characteristics that may relate to paradigms for building Field Schools, and unveil some existing contradictions in a possible movement where there is a transition from a Rural School to a Field School and its implications along with the political education process of young settlers. This master thesis, marked by qualitative traits, used as tools for data collection school observations, analysis of its Political Pedagogical Project, and semi-structured interviews with twelve young students from K-12 and six educators. It is divided into three main parts. The first one seeks to portrait the struggle for land in Brazil and how the landless movement MST was created. The second one aims to understand the studied schools as a space of struggle, conflicts, and to see how the occupation of the School by MST and the constitution of a Field Education are part of the struggle the rural workers fight for a school that is different from the capitalistic one, and for a new society. In this struggle, young people's political education has become critical. The third and last part takes into consideration the political education of youth in the Paulo Freire school, located in the municipality of Abelardo Luz, in Santa Catarina state, Brazil, and its relationship to MST and Field Education. We conclude that the MST participation along with the studied school takes place mainly via its political pedagogical proposal. It is present in the work at the school which is based on the Study Complex. This Study Complex is grounded in the philosophical and pedagogical principles of both MTS's pedagogy and the Russian Socialist pedagogy. From this pedagogies, the cited school contributes to the political education of youth, standing out the work by the Core Centers, that enables these young people self-organization. In an attempt to build an alternative school, Paulo Freire school contributes to the implementation of a Field School, especially by establishing school education as a right and reinforcing the permanent need for school occupation. Therefore, the school is reinforced by our study as a space of struggle, the terrain where contradictory forces are confronted, and therefore it is open to action.

Keywords: Political education. Field school. Space of struggle. MST. Socialism.

LISTA DE ABREVIATURAS

APP	Associação de Pais e Professores
ACT	Admissão de Caráter Temporário
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CONTAG	Confederação dos Trabalhadores Agrícolas
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CD	Conselho Deliberativo
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
CE	Coletivo de Educadores
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FETRAF	Federação dos Trabalhadores/as na Agricultura Familiar
IEJC	Instituto de Educação Josué de Castro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IFC	Instituto Federal Catarinense
LDBEM	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
MCP	Movimento de Cultura Popular
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem Terra
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragem
NB	Núcleos de Base
OMC	Organização Mundial do Comércio
PT	Partido dos Trabalhadores
PPP	Projeto Político Pedagógico
PENERA	Pesquisa Nacional na Reforma Agrária
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PCB	Partido Comunista Brasileiro

PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SNCR	Sistema Nacional de Crédito Rural
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
UnB	Universidade Nacional de Brasília
ULTAB	União dos lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UDR	União Democrática Ruralista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A LUTA PELA TERRA NO BRASIL	20
1.1 Considerações sobre o Camponato Brasileiro e a Luta pela Terra.....	20
1.2 A Reorganização dos Camponeses: o surgimento do MST	34
2 PROJETOS DIFERENTES PARA O CAMPO BRASILEIRO: EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO	45
2.1 Snyders e Freire: a análise da escola como espaço de lutas.....	46
2.2 Educação e Escola no MST.....	55
2.3 A Educação de Nível Médio no MST	63
2.4 A Luta do MST e a Educação Escolar no Campo Brasileiro: a educação do campo	68
3 AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO PAULO FREIRE NA FORMAÇÃO POLÍTICA DOS JOVENS ASSENTADOS.....	75
3.1 A Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire.....	76
3.2 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa.....	80
3.3 Conteúdos Programáticos Frente à Realidade Atual: a proposta político-pedagógica da escola.....	85
3.4 Espaço Político/Organizativo dos Jovens Estudantes: auto-organização	101
3.5 A Formação Política dos Jovens Assentados: contribuições da escola Paulo Freire em sua relação político-pedagógica com o MST	109
CONSIDERAÇÕES EM MOVIMENTO...	129
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES	142
APÊNDICE A – Roteiro para entrevistas com jovens educandos.....	143
APÊNDICE B – Roteiro para entrevista com professores da escola Paulo Freire .	144

INTRODUÇÃO

O tema para essa dissertação nasceu no bojo de minha trajetória de professor-educador nas áreas de assentamento no município de Abelardo Luz, Santa Catarina. Iniciei a trabalhar nas escolas de assentamentos em 2000, quando prestei concurso público para o município e, mesmo havendo vagas na cidade, escolhi atuar na escola multisseriada no assentamento Indianópolis, que recebia crianças assentadas e indígenas. Então, como nessa escola só havia aula no período matutino, complementava minha carga horária na Escola Básica José Maria, trabalhando com uma primeira série (alfabetização). As escolas em questão distavam 12 quilômetros uma da outra, trajeto que fazia a pé diariamente. Logo percebi que as crianças de ambas as escolas não dependiam somente de um professor que viesse ensinar os símbolos do processo de leitura e escrita. Elas precisavam de muito mais que um simples professor: essas crianças indígenas e assentadas necessitavam também de um educador militante, por conta da estrutura política, social, cultural e geográfica a que estavam envolvidas tanto a comunidade indígena quanto a comunidade assentada. Permaneci trabalhando nas duas escolas durante todo o ano de 2000, quando fui transferido para o Assentamento 25 de Maio em 2001, para assumir a coordenação da Escola Básica Municipal 25 de Maio, em que trabalhei como coordenador até final de 2004. Em 2005, retornei à escola José Maria para novamente atuar com alfabetização, só que dessa vez com crianças da segunda série.

Em 2007, por conta de algumas incertezas em relação ao tipo de formação que estaríamos prestando às crianças e jovens assentados/as, aceitei o convite do setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para fazer um curso de especialização de educação de jovens e adultos do campo. Esse curso teve duração de dois anos e meio, concluí-o em 2009 e posso afirmar que foi um divisor de águas no que tange à minha trajetória de professor-educador em áreas da reforma agrária, pois minha formação na graduação esteve alicerçada nos preceitos do capital. Assim, a partir desse momento comecei a fazer uma autorreflexão a respeito do meu trabalho nessa escola e do meu envolvimento com a luta dessas crianças e suas famílias. Posso afirmar que nesse período nasceram minhas inquietações em relação ao tipo de formação que estaríamos oferecendo aos jovens educandos/as nas escolas situadas em áreas da reforma agrária. Trabalhei na escola José Maria até 2012, quando pedi transferência para uma outra escola do campo, que não era localizada em área de reforma agrária, porém recebia crianças das comunidades assentadas que tiveram suas escolas nucleadas e que se localizada a apenas 12 quilômetros da cidade. Permaneci na escola até 2013, quando, após ser indicado pelos colegas professores para

eleição do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Públicos Municipal (SITESPM), fui liberado para atuar como coordenador presidente do referido sindicato, onde permaneço até o presente momento atuando na defesa dos direitos dos servidores e servidoras municipais.

Sobretudo, continuo na luta em defesa das escolas do campo que, com certeza, logo após a minha gestão no sindicato chegar ao fim, retornarei a atuar em escola do campo, para voltar a contribuir significativamente com a libertação do povo camponês no que concerne às amarras do capital. E agora, após a efetivação desse trabalho de pesquisa, com mais propriedade, do que antes.

Nesse sentido, embaso a minha autocrítica na seguinte indagação: Afinal, como professor-educador que sempre trabalhou com crianças, jovens e adultos assentados/as, estaria realmente contribuído para garantir o processo de humanização dos povos do campo? Ou estaria simplesmente sendo mais um professor engajado no processo de repasse da ideologia dominante, que traz em sua intencionalidade político-pedagógica manter os povos camponeses submissos aos anseios do sistema capitalista e de preferência bem longe do campo?

Delineamos o trabalho de pesquisa de modo a investigar as contribuições da Escola de Ensino Médio Paulo Freire em sua relação com o MST no referente ao processo de formação política dos jovens estudantes assentados, assim como identificar a relação existente entre a formação política proferida pela instituição escolar e a luta pela efetivação de uma escola alternativa, alicerçada por outros princípios que não sejam os relacionados ao capital, ou seja, a construção coletiva da Escola do Campo, que irá se contrapor ao atual sistema hegemônico oriundo da Escola Rural.

De fato, a partir dessa problemática passamos a investigar o movimento social, político, pedagógico, cultural e ideológico existente no campo, o qual se relaciona com o processo de formação política dos jovens assentados, educandos/as da Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire, que está situada no Assentamento José Maria, pertencente ao município de Abelardo Luz. Sobretudo, além de pesquisarmos a respeito das contribuições da escola junto ao processo de formação política dos jovens assentados, o trabalho investigativo se encaminhou no sentido de abranger também a relação existente entre essa formação proferida pela escola em íntima relação com o movimento social e o processo de humanização da classe trabalhadora do campo a partir da construção, que só pode ser coletiva, de uma escola alternativa, uma escola na qual os povos do campo sejam chamados a contribuir em sua constituição, uma escola alicerçada pelos princípios filosóficos e pedagógicos oriundos dos Movimentos Sociais, em particular do MST. Uma escola realmente humanizante, que

traga em seu bojo a formação política dos jovens estudantes assentados, a partir da construção/efetivação da Escola do Campo.

O processo de formação política dos jovens diz respeito à construção coletiva da capacidade político-pedagógica de intervenção no mundo. Ou seja, o jovem num processo formativo vai se capacitando intelectual e politicamente para efetivar intervenções no dia a dia de sua comunidade e da sociedade em geral com o intuito da transformação social. Sobretudo o processo de formação política nasce de uma educação que anda na contramão da educação bancária presente na concepção da Educação Rural¹ capitalista; nasce da luta por uma escola que traga em seu bojo a humanização do povo camponês, que está presente na política pedagógica do MST que embasa a luta por uma Educação do Campo.²

De acordo com Freire (1987, p. 78), “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra verdadeira, é na ação/reflexão presentes na práxis social que vislumbra a formação humana e a possibilidade do ser mais”. Nesse contexto, entendemos a formação política como um processo relacionado a uma educação que oportuniza aos jovens estudantes uma visão crítica e política da realidade, em que eles possam aprender reivindicar seus direitos políticos, sociais, culturais e pedagógicos.

Nessa perspectiva, importa frisar que a Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire é uma escola forjada na luta de classes, na luta incessante do MST a favor da Reforma Agrária, que traz consigo a necessidade de ocupar também a escola.

É relevante destacar também que o processo de ocupação começou em Abelardo Luz em 25 de maio de 1985, quando aconteceu a efetivação da primeira ocupação de terras do município, que representou também a segunda ocupação de terras realizada pelo MST em

¹ De acordo com Ribeiro (2012, p. 295 e 299-300), “Para definir educação rural é preciso começar pela identificação do sujeito a que ela se destina. Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores salários por seu trabalho. Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo possibilidade alguma de adequar à escola rural, as características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam”. Deduz-se daí que a política educacional destinada às populações camponesas teve maior apoio e volume de recursos quando contemplava interesses relacionados à expropriação da terra e à consequente proletarização dos agricultores. Associado a esses interesses, identificava-se o projeto de implantação, por parte das agências de fomento norte-americanas, de um modelo produtivo agrícola gerador da dependência científica e tecnológica dos trabalhadores do campo.

² Segundo Caldart (2012, p. 259- 264), “A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de políticas públicas, de educação e de formação humana”. A constituição da Educação do Campo é fruto das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas inicialmente pelo MST, mas que se estendeu ao conjunto dos trabalhadores do campo e que tem colocado a escola como objeto central de lutas e reflexões pedagógicas.

Santa Catarina. Com a conquista do primeiro assentamento que levou o nome do emblemático dia 25 de Maio, muitas outras ocupações ocorreram nessa região, totalizando, hoje, um número expressivo de 22 assentamentos constituídos com aproximadamente 1500 famílias assentadas, que tiram seu sustento da terra conquistada. Sendo que, dentre eles, está o Assentamento José Maria, conquistado a partir da ocupação realizada pelo MST em 23 de dezembro de 1996, quando cerca de 300 famílias, oriundas de outro acampamento do município vizinho de Passos Maia, cortaram a cerca de mais um latifúndio improdutivo.

Logo após o corte da cerca e a ocupação da terra, iniciou-se a luta para garantir o estudo para os filhos e filhas dos acampados. Nesse sentido, o MST conseguiu garantir escola para os educandos/as de 1.^a a 4.^a série que acontecia dentro do acampamento em barraco improvisado, enquanto os jovens de 5.^a a 8.^a série se deslocavam para a escola 25 de Maio no Assentamento 25 de maio, distante 16 quilômetros do acampamento José Maria. No que se refere aos jovens do Ensino Médio, esses não tinham acesso à escola por falta de transporte.

Durante o momento de transição entre o acampamento e a constituição do Assentamento José Maria, que se deu em 12 de outubro de 1997, esse processo de luta pela terra desencadeou a luta pela ocupação e conquista da escola. Então, foi a partir de um contexto de muita tensão entre o MST e governo municipal da época que, em 1998, a Escola Básica Municipal José Maria iniciou suas atividades na velha casa grande do fazendeiro. Porém, com a conquista da escola, travou-se uma nova luta, por escola de qualidade, inclusive no que tange à estrutura física da escola. Assim, em 1999 a conquista se efetivou com a inauguração da Escola Básica Municipal José Maria, com capacidade para abrigar 400 crianças, que poderiam ser matriculadas desde a Educação Infantil até a 8.^a série.

Mas a luta por garantir escola a crianças, jovens e adultos do assentamento José Maria e demais assentamentos da região não parou por aí, pois, com o advento do término do Ensino Fundamental, os jovens que concluíam a 8.^a série eram forçados a largar os estudos por conta de que o ensino de segundo grau da época (hoje, Ensino Médio) era somente fornecido na cidade e nem sequer transporte era destinado aos jovens assentados. Tem início a luta para conseguir transporte para os jovens que necessitavam continuar seus estudos. Porém o transporte conseguido não se sustentou, pois não passava em todas as localidades, tendo em vista que o local de saída do ônibus era da escola municipal José Maria. Então os jovens que residiam longe da escola não tinham acesso ao transporte.

O MST inicia o processo de trazer para os assentamentos 25 de Maio e da José Maria extensões da Escola Anacleto Damiani situada na cidade, o que se confirmou em 2004. A escola passou a desenvolver suas atividades de forma precária, pois foram utilizadas em suas

primeiras turmas salas emprestadas junto ao centro de formação do MST, na antiga casa grande, a casa do fazendeiro, sendo executada como extensão da escola de Ensino Médio da cidade. Todavia, a história da Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire marcou e continua marcando a vida escolar dos jovens estudantes, através de lutas forjadas por toda a comunidade escolar. Sobretudo em 2006 o sonho do prédio próprio desvinculado da escola da cidade tornou-se realidade.

Portanto, a partir de um contexto geral e de sua relação com a realidade atual do campo, trabalhamos para identificar as contribuições da Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire junto ao processo de formação política dos jovens assentados e identificar a relação existente entre essa formação e a luta pela efetivação da Escola do Campo. Nesse sentido, traçamos como objetivos específicos:

- a) analisar a intencionalidade formativa da escola e sua relação com a interiorização da ideologia dominante e/ou a construção de processos formativos contra hegemônicos;
- b) investigar as contribuições da escola, e sua relação com o MST, junto ao processo de formação política dos jovens assentados;
- c) identificar as características da escola Paulo Freire que podem se relacionar com os paradigmas de construção da Escola do Campo;
- d) desvelar as contradições existentes num possível movimento de transição da Escola Rural para a Escola do Campo e suas implicações junto ao processo de formação política dos jovens assentados.

A pesquisa, de caráter qualitativo, teve como instrumento de coleta de dados observações na escola, a análise do Projeto Político Pedagógico e a realização de entrevistas semiestruturadas.

A observação aconteceu na Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire situada no Assentamento José Maria, município Abelardo Luz, em Santa Catarina, tendo a duração de uma semana, sendo que, nessa semana pudemos observar o trabalho desenvolvido pelos jovens educandos, educadores/as e coordenação da escola, no que se refere à forma de organização geral da escola. Observamos também o trabalho em torno dos Núcleos de Base (NB), forma como são divididas todas as tarefas da escola, desde a construção da horta escolar até o trabalho de informação advindos do jornal e da rádio escolar. É importante salientar que durante o tempo de observação efetuamos várias conversas informais tanto com os jovens educandos quanto com os/as educadores/as e coordenação da escola, de onde procuramos entender o processo de transição que está acontecendo no que se refere à

mudanças na estrutura política pedagógica da antiga Escola Rural para a efetivação de novos paradigmas que sustentem a construção coletiva da Escola do campo.

Em relação às entrevistas,³ elas foram realizadas com jovens estudantes concluintes do terceiro ano em 2018, sendo que entrevistamos 12 jovens com idade ente 17 e 19 anos, de um total de 30 jovens matriculados e frequentando a escola.

No que se refere aos critérios de escolha dos jovens para as entrevistas, fizemos uso das diversas conversas informais, em que procuramos identificar e trazer para as entrevistas jovens representantes dos três tipos de famílias existentes nos assentamentos, por exemplo: foram entrevistados três jovens oriundos de famílias que não tiveram participação no processo de luta pela terra. Quatro jovens oriundos de famílias que apesar de terem participado do processo de luta e conquista da terra. Logo após o advento do assentamento essas famílias se deligaram do MST. Também entrevistamos cinco jovens oriundos de famílias que, além de participarem de todo o processo de luta e conquista da terra, continuam na luta com o MST. São famílias militantes do Movimento. Entrevistamos ainda seis educadores/as de um total de 12 educadores/as que trabalham na referida escola.

No tocante aos critérios de escolha dos educadores/as, procuramos a partir das conversas informais selecionar educadores/as Admitidos em Caráter Temporário (ACT) e Concursados. Além disso, trouxemos também professores que residem nos assentamentos que constituem a maioria dos/as educadores/as, além dos educadores/as que residem na cidade. Outro fator que representou os critérios de escolha foi a situação que envolve educadores/as novatos e professores com maior tempo de trabalho na referida escola. No decorrer do trabalho para preservar a identidade dos entrevistados, utilizamos nomes fictícios.

Organizamos esse trabalho em três capítulos: o primeiro trata da luta pela terra no Brasil; o segundo traz para o debate os projetos diferentes presentes no campo brasileiro: a educação rural e a educação do campo; e o terceiro e último capítulo busca analisar as contribuições da Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire na formação política da juventude.

No primeiro capítulo, baseado em autores como Martins (1981), Oliveira (1994; 2001; 2005; 2007; 2012; 2016), Stédile (2005; 2006), Fernandes (1991; 1999; 2000), Graziano da Silva (1981), buscamos destacar algumas questões fundamentais que marcaram a luta pela terra no Brasil. Entendemos que o MST faz parte do processo histórico que, desde a colonização, fez da terra em nosso país terra de negócio. Neste processo de luta, encontram-se

³ Os entrevistados concordaram em participar da pesquisa e todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

as forças hegemônicas ligadas ao capital nacional e internacional e, do outro lado, está o campesinato brasileiro que nesse contexto conflituoso sempre se apresentou como vanguarda da luta a favor da humanização da classe trabalhadora do campo e da cidade.

O MST representa o processo de reorganização dos camponeses no Brasil a partir do final da década de 1970 quando se acena a volta da democracia e a luta por direitos sociais e, ao longo de sua trajetória, este Movimento tem se forjado na perspectiva de construir coletivamente uma sociedade mais justa e igualitária, para homens, mulheres, jovens e crianças do campo e da cidade. Nesse processo de luta, a educação e a escola tem se constituído como um instrumento importante para a efetivação de mudanças radicais na estrutura educacional e social. Assim, ao longo de sua história o MST junto com outros movimentos sociais do campo tem lutado pela efetivação da Educação do Campo e atuado na contraposição à Educação Rural historicamente constituída no campo brasileiro.

No segundo capítulo, abordamos a existência de projetos diferentes para o campo brasileiro: a Educação Rural e a Educação do Campo. Embasados em autores como Freire (1987; 2004), Snyders (2005), Dalmagro (2003), Caldart (1998; 2000; 2003; 2004; 2005), buscamos destacar a dicotomia entre Educação Rural e Educação do Campo que nos remete a identificarmos a existência de dois projetos antagônicos que buscam seus espaços em um campo em movimento. Sendo que esse movimento deflagra uma luta que é, ao mesmo tempo, político-pedagógica assim como cultural e ideológica. De um lado, temos aqueles que defendem o atual sistema hegemônico, que chamamos de Educação Rural. E, de outro lado, aqueles que defendem um projeto de mudanças radicais, visto que, o projeto de construção da Educação do Campo, concebe esse território como espaço de vida e de luta, que nasce da contradição ao atual sistema hegemônico.

Para compreender como a escola se situa neste processo de luta, Freire e Snyders ajudaram a entender a *escola como espaço de lutas*, que tanto pode estar a serviço das classes dominantes como pode ser instrumento de mudanças radicais a favor da classe trabalhadora. Nesse sentido, podemos entender melhor a dinâmica colocada hoje no campo brasileiro, na qual na mesma escola convivem projetos educativos distintos, que, dependendo das forças em confronto, ora pendem mais para a continuidade da Escola Rural, ora reforçam uma outra escola em construção, alicerçada na Educação do Campo e na qual tem nas experiências do MST um referencial importante.

Nesse sentido, consideramos importante destacar os princípios filosóficos e os princípios pedagógicos que embasam a concepção de educação no MST, sendo que esses princípios são os elos que orientam o caráter da educação no referido Movimento Social,

fazendo parte de um processo pedagógico que se assume como político e cultural, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam à transformação da sociedade capitalista, desumana, consumista e individualista, em uma sociedade alicerçada na construção de uma nova ordem social, baseada na justiça social, na radicalidade democrática e nos valores humanistas e socialistas. É neste contexto que se sobressai a *educação de nível médio no MST*.

Destacamos também para finalizar esse capítulo que o MST está inserido na luta para efetivar um projeto diferente para a educação escolar no campo brasileiro: a Educação do Campo. Num contexto de lutas o projeto por uma Educação do Campo, rompe com a imagem da escolinha rural e passa a lutar pelo direito de construir coletivamente a Escola do Campo, pois não basta ser uma escola no campo, ela precisa ser “do Campo” forjada pelos movimentos sociais do campo, e precisa andar na contramão da lógica capitalista e trabalhar efetivamente pela formação política dos jovens assentados estudantes do campo.

No terceiro capítulo, trazemos as contribuições da Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire na formação política dos jovens assentados a partir da análise dos dados coletados com a pesquisa. Tais dados foram sistematizados em três categorias: conteúdos programáticos frente à realidade atual; espaço político/organizativo dos jovens estudantes: auto-organização; a formação política dos jovens assentados. Todas estas categorias vinculam-se ao processo de formação política dos jovens e ajudam a identificar a contribuição do MST na efetivação da Educação do Campo. Para compor o processo de análise dos dados coletados, embasamo-nos em Freire (1987; 2004), Pistrak (2000; 2009), Snyders (2005), Dalmagro (2003; 2016), Vendramini (2007;), Caldart (2000; 2004) e outros.

Num primeiro momento, contextualizamos a Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire e os sujeitos da pesquisa. Apontando algumas características da Escola pesquisada e dos jovens quanto ao nome, idade, participação das famílias no processo de ocupação dos lotes, se só estudou no campo ou na cidade também, e a participação sua e da família junto ao MST. E também características dos educadores/as da escola no referente à idade, tempo de magistério, tempo de trabalho na escola, se trabalhou na cidade ou somente no campo, residência atual, participação junto ao MST.

Dando sequência, analisamos os conteúdos programáticos frente à realidade atual: a proposta política pedagógica da escola. Procuramos destacar em que medida a organização por complexos de estudo ajudam na formação política da juventude, apontando a relação existente entre os conteúdos programáticos ministrados pelos educadores/as com a realidade atual e também com a vida dos jovens no campo.

Destacamos também os NBs como espaço organizativo dos jovens que possibilita a sua auto-organização. Finalizando o capítulo, contextualizamos as contribuições da Escola Paulo Freire na sua relação com o MST na formação política dos jovens do Ensino Médio. A formação política dos jovens assentados no que tange às contribuições da Escola Paulo Freire frente ao processo de formação política desencadeado a partir do trabalho coletivo entre Escola e MST se coliga intimamente ao processo de organização escolar e sua relação direta com a organicidade do MST, através da política pedagógica da escola e sua relação com a pedagogia deste Movimento. Nesse sentido, analisamos também as possibilidades de contribuições inerentes ao processo de transição da Escola Rural embasada nos princípios do capital nacional e internacional, para a efetivação da Escola do Campo, uma escola libertadora, que formará política e humanamente os jovens assentados.

1 A LUTA PELA TERRA NO BRASIL

Neste capítulo propomos um diálogo sobre o processo de luta pela terra no Brasil, que traz em seu bojo o envolvimento de duas forças antagônicas que desde a invasão portuguesa ao território brasileiro em 1500 entram em conflito, tanto na questão político-ideológica quanto na questão geográfica e cultural. Nesse contexto, há as forças hegemônicas ligadas aos interesses do capital nacional e internacional, que intensificam suas investidas contra a classe trabalhadora do campo e da cidade a partir da exploração das riquezas da colônia, da expropriação do povo camponês e da concentração da terra nas mãos das elites.

O campesinato brasileiro que representa a força contra hegemônica, junto desse cenário de exploração e expropriação, sempre atuou na contramão dos interesses primeiramente da coroa portuguesa, depois dos interesses capitalistas da República, chegando aos dias conflituosos de hoje a partir da contraposição ao agronegócio e aos conglomerados nacionais e internacionais, não deixando apagar a chama da construção de uma sociedade justa e igualitária para o campo e para a cidade.

De fato, o processo de luta pela terra se intensificou a tal ponto que, a partir da década de 1950, surgiram em quase todo o território brasileiro as chamadas ligas campestinas. Porém essas ligas foram brutalmente rechaçadas pelas forças hegemônicas do capital, mas, mesmo com a violenta investida do capital frente às formas de organização dos trabalhadores do campo e da cidade, a luta não cessou. Pelo contrário, ficou ainda mais forte, tanto que na década de 1980 culminou com o nascimento do MST.

É importante frisar que o MST, desde a sua organização no que tange ao recrutamento e à formação dos Sem Terra, transformou-se rapidamente na instituição de maior periculosidade para os interesses das forças capitalistas, tanto que esses tentam a qualquer custo criminalizar a atuação dos Sem Terra.

Esta contextualização histórica é importante porque possibilita situar a educação e a escola no MST e sua vinculação com a formação política dos jovens no contexto da luta de classes que emerge no campo brasileiro e que se materializa também nas questões educativas.

1.1 Considerações sobre o Campesinato Brasileiro e a Luta pela Terra

No Brasil, vivemos um momento de grandes tensões no campo e na cidade devido ao modelo de expansão da modernização da agricultura. No entanto, vale entender que essa

modernização conservadora⁴ é reflexo do modelo de colonização a que foi submetido o território brasileiro desde o momento da invasão portuguesa, tendo em vista que até a chegada dos portugueses não existiam cercas nem cancelas, tampouco a terra era considerada capital. Contudo, faremos aqui um debate a respeito da luta pela terra no Brasil que desencadeou movimentos contraditórios nos quais o campesinato brasileiro esteve à frente.

É nesse sentido que Martins (1981, p. 159), ao escrever sobre a contradição existente entre terra e capital destaca: “No campo um instrumento fundamental de produção é a terra” e nas análises feitas no Brasil a respeito da expansão capitalista no campo, com umas poucas exceções, a terra é erroneamente considerada capital. Afinal de contas, ela é comprada com dinheiro e utilizada como instrumento para explorar a força de trabalho do trabalhador. Ela opera, portanto, como se fosse capital. Mas o que é capital? O capital é nesse sentido o trabalho acumulado pelo capitalista, sob a forma de meios de produção, não obstante produzidos pelo trabalho e não pelo próprio capital, que servem como meios de produção para que o capitalista gaste a outra parte do seu capital pagando salários aos trabalhadores que farão com que seu capital cresça ainda mais.

Portanto, segundo Martins (1981, p. 159) “o capital é produto do trabalho assalariado. Já a terra não é produto nem do trabalho assalariado nem de nenhuma outra forma de trabalho. É um bem natural, finito, que não pode ser reproduzido, não pode ser criado pelo trabalho”. Além disso, a legitimação da propriedade capitalista dos meios de produção vem do fato de que os produtos do trabalho assalariado aparecem como produtos do capital no começo do

⁴ Segundo Graziano da Silva (1981, p. 29-30), “O tamanho das grandes fazendas aumentou substancialmente; [...]. A taxa de adoção de novas tecnologias estava diretamente relacionada ao tamanho da propriedade; [...] Houve uma rápida adoção de tecnologia biológica, e, especialmente, de fertilizantes químicos; esse processo de adoção aumentou significativamente os custos de operação; [...]. Houve um dramático aumento no uso de crédito agrícola nos anos recentes; todos os aumentos da oferta de crédito foram canalizados através de instituições formais de crédito; [...] taxas reais negativas de juros geralmente prevaleceram e distorceram a alocação de capital e crédito; taxas reais negativas de juros também resultaram em substancial transferência de renda para os usuários de crédito. Uma pequena parcela de fazendeiros absorveu a maior parte dos aumentos da oferta de créditos; [...] os maiores beneficiários desses incentivos acumularam-se nas grandes fazendas, resultando num aumento das disparidades do nível de renda das propriedades. Vê-se, portanto, claramente que o processo de modernização se fez acompanhar de unidades de produção cada vez maiores, com uma conseqüente deterioração da renda no setor agrícola. Pesquisas recentes têm destacado as conseqüências das políticas de incentivo à modernização na estrutura de ocupação da mão-de-obra agrícola. Como os chamados insumos modernos – especialmente fertilizantes, defensivos e a mecanização – são fortemente subsidiados, as condições de lucratividade das culturas ditas modernas (justamente porque utilizam maiores proporções de insumos modernos) são maiores ainda; ainda mais porque, sendo quase sempre produtos de exportação e/ou transformação industrial (como cana, café, soja, trigo etc.), têm sempre uma evolução dos preços relativamente mais favoráveis do que as culturas tradicionais que são basicamente os produtos alimentícios (arroz, mandioca, feijão etc.), cujos preços repercutem diretamente no aumento do custo de vida. Não é coincidência, portanto, verificar que as culturas ‘modernas’ tem uma lucratividade maior que as tradicionais. No caso brasileiro, fica mais claro por que as políticas de estímulo à modernização não atingiram as pequenas unidades agrícolas, especialmente as que se dedicam à produção de gêneros alimentícios de primeira necessidade”.

processo de produção – o trabalhador trabalha desde o início para o capitalista. Para o autor, não se pode dizer a mesma coisa em relação à propriedade da terra, pois

A apropriação da terra não se dá num processo de trabalho, de exploração do trabalho pelo capital. Portanto, nem a terra tem valor, no sentido de que não é materialização de trabalho humano, nem pode ter a sua apropriação legitimada por um processo igual ao da produção capitalista. A terra é pois, um instrumento de trabalho qualitativamente diferente dos outros meios de produção. Quando alguém trabalha na terra, não é para produzir a terra, mas para produzir o fruto da terra. O fruto da terra pode ser produto do trabalho, mas a própria terra não o é. (MARTINS, 1981, p. 160).

Todavia, no capitalismo a terra de trabalho, vinculada à sobrevivência familiar, torna-se terra de negócio, ou seja, aquela regulada pelas necessidades do capital, tornando-se terra de exploração do trabalho alheio. (MARTINS, 1981).

Martins (1981) também contribui em relação ao sentido das palavras *camponês* e *latifundiário*. Para ele, camponês e campesinato possuem um duplo sentido: o primeiro refere-se aos que vivem longe da cidade, no campo, e por esse motivo são considerados rústicos, atrasados, ingênuos e inacessíveis. O segundo traz o sentido de tolo, de tonto, preguiçoso, aquele que não gosta do trabalho, porém é palavra que designa o homem do campo, o trabalhador.

Além desse duplo sentido, o autor destaca a existência de diversas denominações próprias, inclusive conforme a região do país, como o caipira usado nas regiões de São Paulo, Minas Gerais, Goiás, Paraná e Mato Grosso do Sul; o caiçara no litoral paulista; o tabaréu no Nordeste do país; em outras partes do Brasil é conhecido como caboclo que, em São Paulo do século XVII, era uma palavra depreciativa para designar os mestiços de índios e brancos; no Norte e no Centro-Oeste é palavra que diferencia o pagão do cristão, sendo nome que se dá ao índio mesmo em contato com o branco. O autor relaciona a progressiva inutilidade dessas palavras no que tange a seu desaparecimento do vocabulário cotidiano ao crescimento das lutas camponesas e à entrada da situação do campesinato no debate político nacional.

Martins (1981) destaca que os proprietários de terra também tinham designações distintas conforme a região e a atividade desenvolvida: estancieiros no Sul; fazendeiros em São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Goiás e Paraná; senhores de engenho no Nordeste; Seringalista no Norte. Nesse sentido, a partir do mesmo debate passaram a ser designados como latifundiários. O autor argumenta:

Essas novas palavras – camponês e latifundiário – são palavras políticas, que procuram expressar a unidade das respectivas situações de classe e,

sobretudo, procuram dar unidade às lutas dos camponeses. Não são, portanto, meras palavras. Estão enraizadas numa concepção da história, das lutas políticas e dos confrontos entre as classes sociais. (MARTINS, 1981, p. 22).

De fato, o movimento político, social cultural e pedagógico existente no campo identifica duas forças antagônicas sustentadas por dois paradigmas: o primeiro hegemônico, alicerçado pelas amarras do capital e os interesses dos latifundiários, do comércio e da indústria capitalista representado pelo agronegócio; o segundo é contra-hegemônico, identificado na luta dos camponeses pela posse da terra, luta que vislumbra a permanência do povo camponês em um território marcado pela expropriação e pela exclusão de direitos universais dos seres humanos como: terra, escola e trabalho. É a partir desses pressupostos que Martins (1981, p. 25) identifica que

A exclusão do camponês do pacto político é o fato que cercará o entendimento da sua ação política. [...] por isso, é necessário entender a história dessa exclusão, seus mecanismos econômicos, sociais, políticos. Essa exclusão define justamente o lugar do camponês no processo histórico.

Martins (1981) afirma também que a história brasileira é ideologicamente urbana, pois trata-se de uma história dos que detêm o poder, sobretudo dos que participam do pacto político, pois, juntamente com o camponês estão também excluídos do pacto político e histórico toda a classe trabalhadora da cidade. Nesse sentido, Martins (1981, p. 26) denuncia que “A história do Brasil é a história das suas classes dominantes, é uma história de senhores e generais, não é uma história de trabalhadores e de rebeldes”, pois para o atual paradigma hegemônico do capital, o vencido não tem vez na história, é sempre tratado como lixo, escória.

Porém, essa exclusão político-ideológica reinventa novos aspectos a partir das contradições advindas dessa história contada pela metade e faz nascer uma perspectiva de construção popular de uma outra história existente por trás dos bastidores da exclusão e expropriação do campesinato, uma história na qual a classe trabalhadora do campo passa a ser sujeito de mudanças radicais no cenário político, social e cultural de nosso país a partir do processo de luta pela terra.

Nesse sentido, a terra passa a constituir-se no elemento fundamental da luta travada pelo campesinato brasileiro. Porém, Santos (2016, p. 26) salienta que “no âmbito das relações capitalistas de produção a terra se transforma em mercadoria, com preço, podendo ser vendida e comprada, assumindo o status de propriedade”. Para a autora, a terra passa a ser objeto e

meio de produção de valores de troca, deixando gradativamente de ser objeto e meio de produção de valores de uso.

Ao falar da nacionalização da terra, Marx (1997) destaca que a propriedade da terra, fonte de toda a riqueza, converteu-se no grande problema, de cuja solução depende o futuro da classe operária. Para ele, “se a conquista criou o direito natural de poucos, a muitos basta reunir forças suficientes, para adquirir o direito natural de reconquistar o que lhes fora arrebatado”. (MARX, 1997, p. 99). E é, justamente isso que o campesinato brasileiro tem feito desde o momento da invasão portuguesa em nosso território em 1500.

Segundo Morissawa (2001, p. 57), “Quando os europeus chegaram, a América já tinha donos havia muito tempo, embora estes não soubessem o que fosse isso: ser donos”. Os povos que habitavam a América, inclusive os indígenas brasileiros, eram caçadores-coletores nômades, que viviam principalmente da caça e pesca. Nessa época havia os seminômades, que já cultivavam a agricultura de forma rudimentar e viviam em aldeias com cerca de 500 a 3 mil habitantes. O autor destaca que em 1500 o número de indígenas que habitavam o Brasil chegava a 5 milhões, enquanto Portugal apresentava uma população de apenas 1 milhão de habitantes. Nesse sentido, Morissawa (2001, p. 57) destaca que “a luta pela terra no Brasil nasceu naquele mesmo instante em que os portugueses perceberam que estavam em uma terra sem cercas, onde encontravam tudo muito disponível”. De fato, os povos indígenas não aceitaram pacificamente a colonização portuguesa. Houve lutas e resistências (que persistem ainda hoje) contra a dominação europeia e os portugueses responderam com violência, provocando o genocídio de várias etnias.

Desde o século XVI foram a grande propriedade, a monocultura e o trabalho escravo que solidificaram o eixo central da economia no período colonial. Consolidou-se a grande propriedade, primeiro destinada à plantação açucareira, depois, já no final do período colonial, a produção do café. Em todos os casos, a produção, assentada no trabalho escravo africano, voltava-se ao mercado externo.

Por sua vez, ao lado da grande propriedade desenvolveu-se também uma agricultura camponesa voltada à produção de gêneros alimentícios que, com dificuldades, abastecia o mercado interno. De acordo com Martins (1981), não era somente os agregados⁵ que constituíam o campesinato da época. Também havia os posseiros e os sitiantes. Ambos às vezes se confundiam, porque a condição de posseiro dizia respeito à relação jurídica com a

⁵ Conforme Morisawa (2001), os agregados se constituíram a partir da formação das capitânicas hereditárias no Brasil e que foram entregues a nobres portugueses pela Coroa em troca do pagamento de impostos. Embora não pudessem vender as terras capitaneadas, os donatários poderiam ceder parte destas terras a quem pudesse produzir nelas, os sesmeiros ou agregados que, em troca, pagavam com pequenos serviços aos donatários.

terra, quando o camponês tinha a posse, mas não tinha o domínio. O sitiante era o pequeno agricultor independente, dono de um sítio, um lugar na terra, e não de uma sesmaria. Agregados e moradores eram também considerados sitiantes, já que sua área de roça no interior da fazenda também era definida como sítio, ou roçado.

É importante salientar que durante o período colonial muitas foram as alternativas que as classes dominantes da época encontraram para impedir que os trabalhadores do campo e da cidade se tornassem proprietários, como se confirma nas palavras de Martins (1981, p. 31), ao escrever a respeito dos camponeses e a política no Brasil destacando o cruel cenário da época: “No período colonial, quem não tivesse sangue limpo, quem fosse bastardo, mestiço de branco e índia, estava excluído da herança”.

Assim, a impossibilidade de se tornar proprietário, além de atingir o índio relegado a condição de escravo, atingia também o filho de branco e índia considerados impuros. Para o autor, um outro fator que contribuiu para aumentar ainda mais a massa de excluídos da propriedade da terra foi o morgadio, que basicamente tornava o primogênito herdeiro legal dos bens de um fazendeiro. Assim, os demais herdeiros ficavam submetidos à simples condição de agregados sem direito a posse da terra.

Nesse sentido, Martins (1981, p. 33) escreve:

Justamente o morgadio indica uma das características mais importantes do regime de sesmarias: a formulação de critérios que impedissem a fragmentação da fazenda e a fragmentação da família.

Para se ter uma ideia da diferença existente entre os excluídos pela impureza do sangue e os excluídos pelo morgadio, Martins (1981, p. 34) relata que

Um branco deserddado pelo morgadio poderia abrir sua posse, e obter assim a sua sesmaria. Já o mestiço pobre podia abrir a sua posse, mas devido aos mecanismos tradicionais de exclusão que alcançava os impuros de sangue, dificilmente podia tornar-se um sesmeiro.

De fato, as elites do período colonial intensificaram brutalmente a exclusão do camponês, pois o monopólio da terra, mesmo com a independência do território em 1822, “não se constituía na condição do trabalho escravo; ao contrário, a escravidão é que impunha a necessidade do monopólio rígido e de classe sobre a terra” (MARTINS, 1981, p. 37). Isso porque as elites oligárquicas desse período procuravam impedir a qualquer custo que um novo sistema social livre da escravidão fosse implantado pelos excluídos (trabalhadores livre, camponeses e os impuros de sangue), o que representaria o fim dos ganhos exorbitantes por

parte tanto dos fazendeiros quanto por parte dos traficantes de escravos. Sendo assim, o autor destaca:

Só posso, pois, compreender as determinações mais profundas da forma de campesinato que se desenvolveu no Brasil no período colonial, e sobretudo a sua exclusão social, econômica e política, se compreendo que ela se determinava fundamentalmente pelo trabalho escravo e só num segundo plano pela forma da propriedade da terra que decorria da escravidão. (MARTINS, 1981, p. 38).

Martins argumenta que o camponês era duplamente excluído, pois, além da impossibilidade de se tornar proprietário de terra, era também excluído da condição de escravo e não poder ser convertido em renda capitalizada do tráfico colonial. Para o autor, essa exclusão das relações de propriedade não o excluía da propriedade, pois viveu durante todo o tempo do escravismo essa contradição que só se resolveu quando se solucionou a contradição maior representada pelo escravo numa economia capitalista de produção escravista. Entretanto, Martins (1981, p. 38) destaca que

Como o escravo representava capital do fazendeiro, imobilizado sob a forma de renda capitalizada, o seu trabalho só tinha sentido em atividades que fossem rentáveis, na produção de mercadorias. Como o fazendeiro não era um senhor feudal, mas um negociante de terras e escravos, as tarefas que não tivessem retorno econômico rápido eram executadas por trabalhadores que nem representavam imobilização de capital nem de salário.

Martins (1981) afirma também que o camponês se incumbia da abertura de uma fazenda e implantação do cafezal, em troca do direito de plantar entre os cafeeiros gêneros de que necessitasse, como milho, feijão, arroz, algodão. Então, recebia um pequeno pagamento em dinheiro correspondente ao número de cafeeiros formados. Ressalta que no Nordeste a área a que se circunscreveu a cultura de cana-de-açúcar não tinha a elasticidade que teve o território do café (Rio de Janeiro, São Paulo, Minas e Paraná), renovando sempre o problema da abertura de novas fazendas em terras virgens. Segundo o autor,

Ali a importância do agregado nas fazendas de cana-de-açúcar, restrita a Zona da Mata, foi na produção de gêneros alimentícios. Só excepcionalmente o escravo se dedicava à outra coisa que não fosse a produção de açúcar. Aí os agregados ou moradores encontraram a sua função principal. É, aliás, o que basicamente caracteriza os camponeses brasileiros durante todo esse tempo, como produtores de gêneros alimentícios de consumo interno, lavoura de pobre como ainda hoje se costuma dizer. (MARTINS, 1981, p. 39).

Dois acontecimentos marcaram profundamente o campesinato brasileiro naquela época. O primeiro refere-se à Lei de Terras:

Antevendo o fim da escravatura, que decorreria necessariamente do fim do tráfico negreiro da África para o Brasil, efetivado em 1850 devido a pressões do governo Inglês, as classes dominantes tomaram providências de ordem legal para encaminhar o processo de substituição do escravo sem prejuízo para a economia da grande lavoura, principalmente café e cana. Tais medidas se concretizaram na Lei de Terras, não por coincidência promulgada no mesmo ano de 1850. Tal Lei instituía um novo regime fundiário para substituir o regime de sesmarias suspenso em julho de 1822 e não mais restaurado. (MARTINS, 1981, p. 41).

Assim, com essa lei, de 1850, a aquisição de terras passa a ser mediada pelo mercado através da compra e venda com pagamento em dinheiro e autorizava a imigração para abastecer de mão de obra a grande lavoura cafeeira. Conforme Martins (1981), transformava as terras devolutas em monopólio do Estado, um Estado que estava nas mãos da classe dos grandes fazendeiros.

A partir da oferta compulsória de trabalho árduo nas grandes fazendas, os camponeses (trabalhadores livres) despossuídos da terra por conta de critérios da nova lei poderiam acumular e, conseqüentemente, adquirir terras, inclusive comprá-las do próprio fazendeiro. Contudo, essa mudança coloca o campesinato brasileiro sob nova ótica, pois, assim como liberta o camponês da grande propriedade, o subjuga a ela. Dessa forma, o espaço do fazendeiro passa a ser um e o espaço do camponês outro. Assim, o campesinato que antes se articulava entre posseiros e agregados, a partir daí passa a ser um campesinato de pequenos proprietários cuja existência é mediatizada por uma terra já convertida em mercadoria.

O segundo acontecimento refere-se à abolição da escravatura em maio de 1888. Os negros foram libertos, porém a Lei de Terras praticamente os impedia de adquirir terras e tornarem-se proprietários. Além dos fatores externos que pressionaram para o fim da escravidão no Brasil, é inegável também a presença de movimentos abolicionistas que pressionavam pelo seu fim e pelo advento da República. Além disso, todo o período da escravidão no Brasil conviveu com a luta dos escravos. Oliveira (2007) salienta que, simultaneamente à luta dos povos indígenas, nasceram as lutas dos escravos negros contra os senhores fazendeiros rentistas. Dessas lutas e das fugas dos escravos nasceram os quilombos, verdadeiras terras da liberdade e do trabalho de todos no seio do território capitalista. O autor destaca que “muitos quilombolas morreram em decorrência da verdadeira guerra promovida pelos senhores de escravo”. (OLIVEIRA, 2007, p. 135).

Entretanto, com a abolição da escravidão e com a eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), que interrompeu o comércio entre as Américas e a Europa, o modelo agroexportador chega ao fim. Nesse sentido, as elites da época intensificaram a campanha para atrair os camponeses pobres excluídos em seus países (Itália, Alemanha e Espanha), pelo avanço do capitalismo industrial no final do século XIX para substituir a mão de obra escrava. De acordo com Stedile (2005, p. 25),

Com a promessa do “eldorado”, com terra fértil e barata, a coroa atraiu para o Brasil, no período de 1875 a 1914, mais de 1,6 milhões de camponeses pobres da Europa. [...] Parte dos imigrantes foi para o Sul do país, pela maior disponibilidade de terras e pelo clima, “recebendo” lotes de 25 a 50 hectares; parte foi para São Paulo e para o Rio de Janeiro, não recebendo terras, mas sendo obrigados a trabalhar nas fazendas de café, sob um novo regime denominado colonato.

Nesse contexto, podemos identificar que em momento algum as elites abdicaram da posse da terra, seja no período de adoção do modelo agroexportador, o qual consolidou um verdadeiro genocídio para os povos brasileiros, tanto dos indígenas os quais foram brutalmente quase que exterminados, quanto dos africanos que barbaramente foram arrancados de sua terra para serem escravizados; seja no momento do regime do colonato, quando camponeses pobres da Europa foram iludidos pelo sonho da propriedade de terra farta, porém, ao chegarem, foram obrigados a trabalhar sob o domínio dos fazendeiros da época. Nesse contexto, o campesinato brasileiro surgiu sob duas vertentes:

A primeira já mencionada, trouxe quase dois milhões de camponeses pobres da Europa, para habitar e trabalhar nas regiões Sudeste e Sul, do estado do Espírito Santo para o Sul. A segunda vertente de formação do campesinato brasileiro teve origem nas populações mestiças que foram se formando ao longo dos 400 anos de colonização, com a miscigenação entre brancos e negros, negros e índios, índios e brancos, e seus descendentes. (STEDILE, 2005, p. 26).

Santos (2016) destaca que com a Proclamação da República temos o início da mudança da sociedade brasileira de agroexportadora para urbano-industrial. Com esse novo cenário, as pequenas propriedades passam a produzir alimentos para a população urbana e matéria-prima para as fábricas. Este período marca uma nova fase da economia brasileira, principalmente a partir da crise no setor exportador, no fim da década de 1920 e início da década seguinte. Para a autora, “este processo proporcionou o começo da implantação das relações capitalistas de produção em terras brasileiras”. (SANTOS, 2016, p. 28).

Santos (2016) ressalta que durante a era Vargas (1930 e 1945), intensifica-se a implementação definitiva das relações capitalistas de produção no Brasil, quando a economia brasileira passa para uma economia de caráter industrial. Nesse momento, o Estado assume um papel ativo no processo de desenvolvimento da indústria pesada no país por meio de siderurgia, petroquímica e material elétrico. A autora salienta que a era Vargas é reconhecida pela ideologia do nacional-desenvolvimentismo, que culmina na diminuição das importações e, ao mesmo tempo, em um confronto entre forças que queriam a internacionalização da economia, com aquelas que defendiam um desenvolvimento econômico de caráter independente. A autora destaca que

Com o fim da era Vargas em 1945, vemos de forma mais incisiva a influência do capital estrangeiro no Brasil, principalmente a partir do governo de Juscelino Kubistchek, quando ocorre o ajustamento do país a nova ordem imperialista, representada pela supremacia econômica dos Estados Unidos. Portanto, este período é apontado por estudiosos como o momento em que ocorre a consolidação das relações capitalistas de produção no Brasil, contemplado pelo processo de modernização da agricultura a partir da década de 1960. (SANTOS, 2016, p. 29).

De fato, foi a partir da década de 1960 que se intensificou o processo de modernização da agricultura no Brasil,⁶ provocando a intensificação da subordinação das atividades agrícolas e pecuárias ao processo industrial e ao mercado – processo acompanhado pelo avanço incontrolável da propriedade capitalista. Os latifúndios foram tomando conta do território camponês, obrigando a saída do campo e a concentração dos desterritorializados nas favelas das grandes cidades, e os povos que conseguiram permanecer no campo o fizeram a custas de muita luta e resistência para manter sua idoneidade social, política e cultural, pois

Na estrutura da propriedade da terra, a lógica contraditória se repetia. Por um lado, havia a multiplicação de pequenas propriedades, pela compra e venda e reprodução das unidades familiares. E por outro lado, em vastas regiões, a grande propriedade capitalista avançava e concentrava mais terra, mais recursos. E, no geral, havia uma tendência histórica, natural da lógica de reprodução capitalista, de que a propriedade da terra, que já nasceu em bases latifundiárias, continuava na média se concentrando ainda mais. (STÉDILE, 2005, p. 30-31).

Seguindo a tendência da concentração de terras em bases latifundiárias, o campesinato brasileiro, a partir da exploração e da expropriação do seu território, passa a se reinventar no

⁶ Entende-se o conceito de modernização como “as transformações agrícolas como consequência de alterações nos padrões de acumulação da economia com crescente subordinação da agricultura ao capital industrial, o que resulta em modernização através da introdução de um tipo particular de tecnologia – aquela proveniente do setor industrial”. (FLEISCHFRESSER, 1988, p. 11).

intuito de permanecer na luta pela posse da terra. Martins (1981) destaca que o campo brasileiro foi palco de grandes enfrentamentos entre os interesses do capital e os interesses dos camponeses e salienta, que o maior confronto da história contemporânea do Brasil foi a Guerra do Contestado, uma guerra genuinamente camponesa que teve como palco em disputa os estados de Santa Catarina e Paraná, perdurou durante os anos de 1912 e 1916. Esse confronto teve a participação de 20 mil rebeldes e envolveu metade do exército brasileiro para conseguir conter o avanço camponês. Contudo, o autor anuncia que

Poucos sabem e se dão conta de que o campesinato brasileiro é a única classe social que, desde a proclamação da república, tem uma reiterada experiência direta de confronto militar com o Exército: em Canudos, no Contestado, e, de um outro modo, em Trombas e Formoso; ou então, uma experiência de intervenção direta do Exército: na insurreição do Sudoeste do Paraná, no Nordeste, e mais recentemente nos conflitos camponeses do Araguaia-Tocantins. (MARTINS, 1981, p 27).

Nesse sentido, as elites oligárquicas capitalistas possuem o Estado em suas mãos e, conseqüentemente, possuem os aparelhos ideológicos e repressores desse estado a seu favor (ALTHUSSER, 1918), para garantir com eficácia seu poder e sua hegemonia em relação aos anseios dos camponeses que procuram, a partir da dialética contraditória ao sistema opressor, construir uma nova concepção de vida para o campesinato brasileiro.

De fato, o movimento social existente no campo brasileiro sempre esteve na contramão do sistema capitalista e do seu avanço no campo.

Para Martins (1981), se até 1940 o messianismo e o cangaço⁷ foram as formas dominantes de organização e de manifestação da rebeldia camponesa, a partir dos anos de 1950 as ligas camponesas e os sindicatos foram as formas mais importantes de organização e luta política dos camponeses, ainda que convivendo com a persistência do messianismo e do banditismo e com outras formas de luta e de resistência espalhadas pelo território brasileiro.

⁷ Segundo Martins (1981, p. 61-63), “o **messianismo e o cangaço** definiram os limites da rebeldia camponesa no âmbito do coronelismo, da forma peculiar de poder da República Velha que se personificava diante do camponês rebelado. Os movimentos messiânicos só se transformaram em lutas armadas porque seus adeptos foram atacados e atacados por razões que só mediatamente e não imediatamente tinham alguma coisa a ver com o perigo que eles pudessem representar para a ordem constituída. A luta era localizada porque na verdade as grandes tendências do processo político se definiam nas localidades. Quatro anos de guerra do Contestado, com sucessivas derrotas dos militares, significavam também uma luta contra o projeto de sociedade que os camponeses preconizavam e implantavam em seus redutos. A intervenção em Canudos e no Contestado, em defesa da ordem e do regime, constituiu a mediação que fez, das guerras camponesas, guerras políticas. [...] Tanto o messianismo quanto o cangaço indicam uma situação de desordem nos vínculos tradicionais de dependência no sertão. Messianismo e cangaço foram as formas primeiras de libertação no sentido de manifestação de uma vontade própria do campesinato contra o poder da época”.

As primeiras experiências das Ligas Camponesas surgiram na década de 1940 durante o término da ditadura de Getúlio Vargas e com fortes vínculos com o Partido Comunista Brasileiro (PCB). De acordo com Fernandes (1999), em 1947, com a repressão instaurada pelo governo a partir de decreto da ilegalidade do PCB, as Ligas foram violentamente rechaçadas pelos próprios fazendeiros e seus jagunços. No entanto, em 1954, ressurgiram a partir da criação por parte do PCB, da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), que seria o germe da futura Confederação dos Trabalhadores Agrícolas (CONTAG). A ULTAB se organizou praticamente em todo o território nacional, tanto que, em 1962, as Ligas realizaram diversos encontros e congressos, sendo que a pauta em debate era a criação de uma consciência nacional em prol da Reforma Agrária.

As Ligas Camponesas se efetivaram no contexto de uma crise cíclica do modelo de industrialização dependente, ocorrida em nosso país nos anos de 1954-1964. (STEDILE, 2006). Dessa forma, a partir dessa crise de dominação política no que tange ao sistema hegemônico da época, surge a possibilidade de eclosão do movimento de massa, o que resultou na renúncia do presidente Jânio Quadros e na ascensão do governo João Goulart, que instaurou as chamadas reformas de base para atacar a crise. Em contrapartida, o movimento camponês intensificou o debate a respeito da realização da Reforma Agrária para desenvolver as forças produtivas, fortalecer o mercado interno, estimular a indústria nacional e resolver o problema da pobreza no interior do país.

Assim, “a ação das Ligas era definida na luta pela reforma agrária radical, para acabar com o monopólio de classe sobre a terra”. (FERNANDES, 1999, s/p.). A partir dessa luta os camponeses organizados nas Ligas passaram a realizar diversas ocupações. No final da década de 1950 no Rio Grande do Sul, surgiu o Movimento dos Agricultores Sem-Terra (MASTER). Fernandes (1999) observa que, “Em 1962, a partir do apoio do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), do então governador Leonel Brizola, os Sem Terra iniciaram a organização dos acampamentos e intensificaram as ocupações por todo o estado”.

Para Stédile (2006, p. 13-14), o objetivo central era a aprovação de uma lei de Reforma Agrária, sob o lema “Reforma Agrária na lei ou na marra”. A partir daí o movimento por reforma agrária intensificou-se em todo o país, tanto que em 1963 as Ligas Camponesas estariam próximas de transformarem-se em uma organização política, mais organizada, formal, que extrapolaria a questão agrária.

Porém, com o golpe de 1964 as ligas foram literalmente destroçadas, seus líderes presos, torturados, mortos, exilados. Sobre o golpe de 1964, Fernandes (1999, s/p.) afirma,

O golpe significou um retrocesso para o País, os projetos de desenvolvimento implantados pelos governos militares levaram ao aumento da desigualdade social. Suas políticas aumentaram a concentração de renda, conduzindo a imensa maioria da população à miséria, intensificando a concentração fundiária e promovendo o maior êxodo rural da história do Brasil. Sob a retórica da modernização, os militares aumentaram os problemas políticos e econômicos, e quando deixaram o poder, em 1985, a situação do país estava extremamente agravada pelo que fora chamado de milagre brasileiro”.

De acordo com Oliveira (1994), o governo de Mal. Castelo Branco, logo após tomar posse e começar a governar, enviou para o congresso um Estatuto da Terra, “avançado” para a época. Este, somado ao Estatuto do Trabalhador Rural, já aprovado anteriormente, poderia se constituir em instrumento legal para a promoção da Reforma Agrária, pois os militares afirmavam “promover a reforma agrária dentro da justiça social sem o toque vermelho dos partidos comunistas”. (OLIVEIRA, 1994, p. 31-32). Porém, não foi o que realmente aconteceu, pois o próprio ministro do planejamento Roberto Campos incumbiu-se de informar aos parlamentares que o estatuto jamais seria aplicado. Assim, para o autor se os militares esperavam frear a luta dos trabalhadores pelo acesso à terra, foram eles próprios que, através de uma série de arbitrariedade a partir de projetos governamentais, acabaram estimulando os movimentos migratórios em direção a Amazônia na busca de liberdade e terra. Para Oliveira (1994, p. 32), aí reside

[...] um dos fatores fundamentais para se entender o processo generalizado de expansão de conflitos sobretudo na Amazônia: o governo estimulava, com a SUDAM, os investimentos através dos grandes projetos agropecuários, e não abria a possibilidade de acesso à terra para as grandes lavras de migrantes. E acrescenta-se a isto a grilagem de terras generalizada que passou a ocorrer em todo os estados da Amazônia legal área de atuação da SUDAM (Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia).

O autor identifica que nessa época o país viu desde o escândalo de venda de terras a estrangeiros que sacudiu o país em 1968 até práticas genocidas sobre toda uma aldeia indígena através do bombardeamento aéreo conhecido como o genocídio do “Paralelo 13”. Segundo Oliveira (1994), estava marcada a trilha da violência, como faceta e instrumento de “garantia” de posse da terra grilada. Sendo que, índios e posseiros tornaram-se sinônimo de atraso. Sinônimo de travancamento do progresso. De acordo com Oliveira (1994, p. 32),

Os grandes industriais e banqueiros do Centro-Sul do país transformaram-se e foram transformados em latifundiários das terras indígenas e dos posseiros da Amazônia. Não tardou muito para que a instituição do jagunço e dos pistoleiros de serviço passasse a ser componente básico dos latifundiários da

Amazônia. Não eram os “vermelhos” os “comunistas” o perigo maior à defesa da “propriedade privada grilada” dos grandes banqueiros e industriais do Centro-Sul, mas sim a oposição cada vez mais organizada dos posseiros e das nações indígenas.

Não é à toa que neste período foi na Amazônia que se concentrou o maior número de assassinatos no campo, embora continuassem presentes também no Nordeste e Centro-Sudeste. (OLIVEIRA, 2001). Por outro lado, os governos militares criavam as condições para a efetivação do processo de modernização da agricultura brasileira,⁸ exercendo papel fundamental na efetivação da mercantilização do processo produtivo, como com as políticas de crédito rural – surgidas durante os anos 1970 – e a institucionalização do Sistema Nacional de Crédito Rural (SNCR), em 1965, que contribuiu para a integração da agricultura ao sistema financeiro. Além disso, cabe destacar a criação e desempenho de empresas estatais como a Empresa Brasileira de Pesquisa Pecuária (EMBRAPA), Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) que contribuíram para a difusão de uma ideologia modernizadora – focada na Revolução Verde⁹ – entre os agricultores, favorecendo o consumo de insumos modernos e máquinas agrícolas. (MARTINS, 2009a).

De acordo com Oliveira (1994), durante toda esta época o país viveu sob o clima de repressão militar, conseqüentemente a Reforma Agrária era palavra de ordem proibida. Os governos militares trataram de iludir os trabalhadores acenando com projetos de colonização na Amazônia, como sinônimo de reforma agrária. Porém, logo nos primeiros anos, o abandono a que ficaram relegados os assentados fez ruir a colonização oficial da transamazônica e demais projetos financiados pelo Banco Mundial.

Foi um período marcado pelo desmantelamento das organizações dos trabalhadores do campo e da cidade, com a prática da tortura, perseguição, prisão e mesmo morte de lideranças, inclusive camponesas. Legalmente apenas as organizações sindicais sobreviveram, mas sob a intervenção estatal.

⁸ Oliveira (2005) destaca que a modernização da agricultura veio acompanhada de uma crescente concentração fundiária, tendo em vista que no período de 1967 a 1972 a área ocupada total cresceu 10.170.887 ha, porém a área dos imóveis rurais com mais de 1.000 ha cresceu 17.658.740 ha, o que quer dizer que os pequenos perderam 6.242.980 ha, e os médios outros 1.244.873 ha. Já no período de 1972 a 1978, a área ocupada total cresceu 49.626.683 ha, porém novamente as grandes propriedades cresceram 52.273.849 ha, o que significou uma queda na área ocupada pelos pequenos (1.560.895 ha) e médios (1.490.271 ha). O autor salienta que entre 1967 e 1978 os latifúndios no Brasil ampliaram sua área em 69.939.589 ha, e as pequenas propriedades perderam 7.399.875 ha. Destaca também que como o número total das grandes propriedades praticamente não se alterou, a área ocupada por elas cresceu quase 20%, tornando mais concentrada a propriedade da terra no Brasil.

⁹ A Revolução Verde, produzida nos Estados Unidos, tinha como fundamento central o aumento da produtividade agrícola a partir da substituição dos modelos de produção locais e tradicionais por uma produção com base tecnológica. (MARTINS, 2009a).

1.2 A Reorganização dos Camponeses: o surgimento do MST

Foi neste contexto que a Igreja Católica, por meio da Teologia da Libertação, abriu suas portas para a defesa dos pobres e dos povos do campo. (OLIVEIRA, 1994). Na década de 1970, nasceram o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT). A partir daí, além dos indígenas, dos posseiros, a violência passou a atingir também os agentes pastorais, os padres e as lideranças sindicais que começavam a despontar no campo.

Nas palavras de Santos (2016), somente a partir da década de 1970 há uma reorganização e rearticulação dos movimentos sociais. De fato, já nos meados dos anos de 1970, acena-se movimentos pela volta a democracia e por direitos sociais básicos. Também neste momento, algumas medidas governamentais eram indicativos de um processo de abertura política em curso. Em 1978, acontece a greve dos operários do ABC paulista e, em 1979, estabelece-se a anistia aos presos políticos. Por sua vez, a partir das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), surgem várias mobilizações locais de moradores pobres das grandes cidades exigindo moradia, transporte público, creches, entre outras demandas. Também as formas de resistência no campo se multiplicaram.

De fato, mesmo no período pós-ditadura militar podemos identificar que a luta pela terra continuou sendo travada num movimento contraditório, no qual, de um a lado, a propriedade da terra continuou nas mãos do capital, por outro lado, existe um povo ao qual chamamos camponeses que continuam na contramão do mercado agroindustrial capitalista. É esse movimento contraditório nascido dessa intensa luta pela posse da terra que proporciona as condições para o nascimento do MST, que ao longo de sua trajetória tem forjado a sua luta na perspectiva de construir coletivamente uma sociedade mais justa e igualitária para homens, mulheres, jovens e crianças do campo e da cidade.

Ao reprimir a luta pela terra e a não realização da Reforma Agrária, os governos militares procuraram reprimir com violência o avanço do movimento camponês, utilizando para essa efetivação todas as suas armas repressivas. Porém, apesar de toda a violência sofrida, da exploração e expropriação capitalista, o contraditório foi inevitável, pois toda essa repressão político-ideológica faz nascer o mais amplo movimento camponês da história do Brasil: o MST.

É por isso que a luta dos camponeses pela terra se confunde com a história do MST no Brasil, na ação de cortar a cerca de arame do latifúndio e a partir da coletividade partilhar o sonho da construção de um projeto de vida para todos e para todas. Caldart (2000) considera que a gestação do MST surge da semente plantada na madrugada de 6 para 7 de setembro de

1979, na ocupação da Fazenda Macali, no município de Ronda Alta, Rio Grande do Sul. Essa gestação durou pouco mais de quatro anos, quando de 20 a 22 de janeiro de 1984 Sem Terra oriundos de vários estados se reúnem no município de Cascavel, Paraná, no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra e fundam formalmente o MST, clamando por “Terra para quem nela trabalha e vive”. Assim para Caldart (2000, p. 68),

Para compreender a gênese e o nascimento do MST é preciso considerar a combinação de três conjuntos de fatores complementares. O primeiro deles diz respeito às pressões objetiva da situação sócio-econômica dos trabalhadores do campo e especificamente na região em que surgiu o MST. O segundo se refere a um conjunto de elementos socioculturais e políticos que participaram do processo de reação destes trabalhadores à sua situação objetiva. E o terceiro conjunto de fatores está relacionado a alguns fatos que desencadearam lutas localizadas, mas com repercussão capaz de fazer nascer a ideia de uma articulação nacional da luta pela terra, exatamente o que foi em um primeiro momento o MST.

O MST passa a ser reconhecido como sujeito da resistência contra o sistema econômico capitalista, lutando contra o latifúndio e intensificando a necessidade de reforma agrária no Brasil. Stédile (apud CALDART, 2000, p. 76-77) destaca três características principais que definem o movimento:

A primeira característica foi a de ser um movimento popular, ou seja, pode entrar todo mundo, e isto em dois sentidos. O primeiro é de que o MST é um movimento das famílias Sem Terra [...] O segundo sentido é de que, embora o MST tenha a sua raiz no trabalho da terra, sempre entendeu que para lutar pela reforma agrária não é preciso ser necessariamente um camponês. [...] A segunda característica do MST é que ele tem um componente sindical, no sentido de corporativo. [...] e que não se restringem a conquista da Terra. [...] A terceira característica é de que o MST tem um componente político, presente desde o início e certamente influenciado pela gênese do movimento.

O MST “nasceu da articulação das lutas pela terra que foram retomadas a partir do final da década de 70, especialmente na região centro sul do Brasil”. (CALDART, 2000, p. 68). Nesse momento de confronto contra o avanço do mercado capitalista no campo é que a luta dos povos camponeses se materializa na gênese do MST, que não defende somente a conquista da terra para os que ainda não a possuem, mas também defende a permanência no campo dos povos que constituem os chamados camponeses: seringueiros, lavradores, colonos, pequenos agricultores, sertanejos, nordestinos, meeiros, assentados, quilombolas, posseiros, agregados, reideiros, Sem Terra, acampados, ribeirinhos, extrativistas, cizaleiros, fundo de pasto, diaristas, vaqueiros, peões, caboclos e comunidades indígenas.

A contrapartida dos latifundiários se deu a partir do nascimento da União Democrática Ruralista (UDR) em agosto de 1985 quando da realização em Goiânia de um leilão de bois, prática adotada para arrecadar fundos. (OLIVEIRA, 1994). Estes fundos, ao que se anuncia, são destinados à luta contra a Reforma Agrária. Para o autor, a UDR representa uma das organizações mais reacionárias a agrupar os setores radicais dos latifundiários brasileiros. A UDR, portanto, defende os interesses dos latifundiários.

Contrapondo-se às investidas da UDR e conseqüentemente dos latifundiários, os camponeses não “pediram ordem a ninguém” (OLIVEIRA, 2007, p. 138-139), nem aos partidos, nem aos teóricos, a ninguém. As ocupações coletivas das propriedades privadas improdutivas passaram a compor os cenários novos das lutas no campo. Para o autor, esta é a razão principal sobre a necessidade urgente de se compreender a luta camponesa pela terra, e no seu interior, é inegável que o MST ocupe lugar de destaque. O MST, como o movimento socioterritorial¹⁰ rural mais organizado no final do século XX e início do século XXI, representa no conjunto da história recente deste país mais um passo na longa marcha dos camponeses brasileiros em sua luta cotidiana pela terra. Tendo em vista que essa luta camponesa revela a todos interessados na questão agrária um lado novo e moderno. Não se está diante de um processo de luta para não deixar a terra, mas diante de um processo de luta para entrar na terra, que tem sido mantida improdutiva e apropriada privadamente para servir de reserva de valor e/ou reserva patrimonial às classes dominantes.

Para Oliveira (2007), trata-se de uma luta de expropriados que, na maioria das vezes, experimentaram a proletarização urbana ou rural, mas que resolveram construir o futuro baseado na negação do presente. “Não se trata, pois, de uma luta que apenas revela uma nova opção de vida para esta parcela pobre da sociedade brasileira, mas revela uma estratégia de luta acreditando ser possível hoje, a construção de uma nova sociedade, dotada de justiça, dignidade e cidadania”. (OLIVEIRA, 2007, p. 139).

Oliveira (2001, p. 192) chama a atenção para o crescimento da violência nos anos 80, decorrente do momento da pressão social feita pelos camponeses em sua luta pela terra. A chamada modernização da agricultura estava gerando seu oposto. Como contradição da modernização conservadora, aumentava a luta pela terra por parte dos camponeses. A sociedade civil movia-se na direção da abertura política. Anistia, Diretas Já, formação da

¹⁰ “[...] enfatizamos que movimento social e movimento socioterritorial são um mesmo sujeito coletivo ou grupo social que se organiza para desenvolver uma determinada ação em defesa de seus interesses, em possíveis enfrentamentos e conflitos, com objetivo de transformação da realidade. Portanto, não existem ‘um e outro’. Existem movimentos sociais desde uma perspectiva sociológica e movimentos socioterritoriais ou movimentos socioespaciais desde uma perspectiva geográfica”. (FERNANDES, 2005, p. 30-31).

Central Única dos Trabalhadores (CUT), Partido dos Trabalhadores (PT) e demais partidos de esquerda abriram frentes de apoio à luta travada pelos camponeses sem terra.

Para Oliveira (2001, p. 195), “é no interior desse processo de luta pela terra que nasceu o MST. Mas, é importante frisar que o MST não foi o único movimento social na história do Brasil”, e ele não é, na atualidade, o único no campo brasileiro, ressaltando que há um grande número de movimentos de luta. Bastaria lembrar dos povos indígenas e sua luta pela demarcação de seus territórios, a luta pela terra de trabalho realizada pelos posseiros ocorrendo em vários pontos do país, a luta dos peões contra a peonagem (escravidão branca). Esse processo ocorre na Amazônia, sobretudo nas grandes fazendas, mas também nas áreas de reflorestamento do Centro-Sudeste. Há ainda a luta dos camponeses contra as desapropriações de terra para execução das grandes obras do Estado. O autor destaca que o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) nasceu desse processo de luta dos camponeses contra essas desapropriações e, particularmente, contra o valor irrisório para a sua remuneração. Além desses, há o movimento dos camponeses contra a subordinação praticada pela indústria no setor avícola, dos produtores de fumo, que se unem e se rebelam contra essa subordinação, a qual os torna reféns destas indústrias que adquirem suas matérias-primas, os movimentos dos brasiguaios e dos brasileiros, resultando-se que mais de 250 mil brasileiros estão no Paraguai e mais de 40 mil na Bolívia. Destaca-se também o movimento dos boias-frias, que praticaram no interior do estado de São Paulo greves e lutas por melhores condições de trabalho, e, ainda, a recente filiação da CONTAG à CUT e a realização, por estes setores, do Movimento Grito da Terra Brasil, além de os seringueiros na Amazônia e as suas lutas pelas demarcações das reservas extrativistas.

Portanto, observamos que muitos são os movimentos de lutas existentes em nosso território camponês. É por isso que Oliveira (2001) destaca que o MST é parte desta luta do campesinato brasileiro, mas, sem dúvida, o principal desses movimentos, por ter uma organização mais sólida, de caráter nacional. É aquele que está soldando a possibilidade de vitória da luta destes diferentes setores que formam o heterogêneo campesinato brasileiro. “O MST, por isso mesmo, é um movimento social jovem, que nasceu no início dos anos 80 e tem como binômio de ação a lógica acampamento-assentamento”. (OLIVEIRA, 2001, p. 196). Nesse sentido, Oliveira (2001, p. 196) destaca

O MST é um movimento que articula simultaneamente a espacialização da luta, combinando-a contraditoriamente com a territorialização deste próprio movimento nos assentamentos. Possui e dá importância a sua estrutura organizativa democrática, de base, efetivamente de massa.

Essa organicidade se comprova nas estratégias de ação desse movimento, pois quando ocorreu a formação do MST, na década de 80, o lema¹¹ era “Terra para quem nela trabalha e vive” (1979-1983). Quando começou a enfrentar resistência ao acesso à terra, um novo lema surgiu: “Terra não se ganha, terra se conquista” (1984). Ao se fortalecer e avançar, sobretudo durante o governo Sarney, percebendo que o Primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária não estava sendo implementado, os lemas passaram a ser: “Sem Reforma Agrária não há democracia” (1985) e “Reforma Agrária já” (1985-1986). Com o aumento da violência, que não atingiu apenas os trabalhadores, mas lideranças, advogados, políticos, religiosos, etc., o MST mudou suas palavras de ordem: “Ocupação é a única solução” (1986), “Enquanto o latifúndio quer guerra, nós queremos terra” (1986-1987) e, por ocasião da Constituinte, “Reforma Agrária, na lei ou na marra” (1988) e “Ocupar, Resistir e Produzir” (1989), depois que os assentamentos começaram a ser conquistados. Esse processo mostra que politicamente o movimento não só se consolidava ou se articulava em nível nacional, mas mudava também qualitativamente do ponto de vista político. Este período, de 1985 a 1990, é considerado como o momento de territorialização e consolidação do Movimento, no qual “o MST se territorializou por dezoito estados, tornando-se um movimento nacional, estando presente na luta pela terra em todas as grandes regiões”. (FERNANDES, 2000, p. 170). Neste processo, amplia-se a luta, que passa a ser a luta por um projeto de desenvolvimento rural para o país. Assim, a luta pela terra soma-se a luta por moradia, saúde, escola, transporte, crédito agrícola.

Oliveira (2001, p. 197) salienta que na década de 1990, durante o governo Collor, o MST mudou suas estratégias políticas de luta e as palavras de ordem passaram a ser: “Reforma Agrária, essa luta é nossa” (1990-1991) e “MST, agora é pra valer” (1992-1993). Foi um período, marcado pela repressão do governo Collor, pela diminuição no número das ocupações, por certo refluxo deste Movimento. Todavia, com o afastamento de Collor da Presidência, em 1992, o governo Itamar Franco abriu um canal de diálogo com o Movimento, acenando para a possibilidade maior de assentamentos. O MST retomou com mais fôlego o processo de ocupações.

No primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), o lema do MST passou a ser: “Reforma Agrária, uma luta de todos!” (1995). As mudanças nas palavras de ordem representaram a mudança da estratégia política do Movimento, “Reforma Agrária, uma luta de todos!”, particularmente, tem um significado político importante. Tem a consciência

¹¹ Os lemas do Movimento geralmente são definidos durante encontros e congressos nacionais deste Movimento.

de que é necessário o envolvimento do movimento articulado com a sociedade como um todo. Esse foi um período de crescimento das ocupações e de maior aceitação do movimento no conjunto da sociedade brasileira.

Todavia, este período também coincidiu com o crescimento dos conflitos agrários, alcançando um patamar superior àquele da década de 80. (OLIVEIRA, 2001). O ano de 1998 registrou mais de mil conflitos espalhados pelo país. Apresentou também aumento na ocorrência de conflitos nas regiões de ocupação tradicional – Nordeste, Centro-Sudeste. Segundo o autor, alguns estados apareceram como concentradores destes conflitos, como o caso do Paraná na região Sul, Minas Gerais, São Paulo, Goiás, Mato Grosso do Sul, no Centro-Sudeste, Pernambuco, no Nordeste, na Amazônia.

A resposta do governo de Fernando Henrique Cardoso ao incremento dos conflitos foi o aumento da repressão policial. Este governo entrou para a história marcado por um tipo de violência que não ocorrera ainda de forma explícita no Brasil – quem passou a matar os camponeses em luta pela terra foram as forças policiais do estado. Os massacres de Corumbiara (1995) e de Eldorado dos Carajás (1996) são exemplos ocorridos no governo FHC. Ambos representam a posição das elites latifundiárias em não ceder um milímetro em relação à questão da terra e da Reforma Agrária. Em seu segundo mandato (1999-2002), FHC adotou várias medidas que objetivavam desmobilizar a organização dos camponeses.¹² Além disso, promoveu forte propaganda contra o MST e adotou uma política de criminalização de suas principais lideranças.

No ano de 2000, o lema do MST passou a ser: “Reforma Agrária, por um Brasil sem latifúndio”, em clara alusão à necessidade histórica do fim das terras improdutivas e o cumprimento ao legado constitucional de que terra tem de cumprir sua função social.¹³

Em 2002, a eleição de Lula para a Presidência da República recolocou para os Sem Terra a esperança da realização da Reforma Agrária. Todavia, a partir deste período avança o agronegócio¹⁴ sobre o campo brasileiro, acentuando o modelo agrário-exportador da

¹² Dentre estas medidas, destacamos a constituição do Programa Banco da Terra, em 1998, como uma estratégia de reforma agrária de mercado que criou ainda um projeto de reforma agrária pelo correio, cadastrando mais de 800 mil famílias interessadas num pedaço de terra entre outras. (MARTINS, 2009a).

¹³ Dados cadastrais do INCRA, em 1998, indicavam que 1,6% (57.881) dos imóveis com mais de 1000 ha, de um total de 3.587.987 imóveis rurais, continuavam ocupando 52,9% (216.824.528 ha) de uma área total de (415.570.812 ha). Enquanto isso, as pequenas propriedades, aquelas com menos de 100 ha, representavam 85,3% dos imóveis rurais (3.061.525) e ocupavam uma superfície de 16,5% (68.674.638 ha). (OLIVEIRA, 2005).

¹⁴ Nas observações de Cavalcante e Fernandes (2012), com a reestruturação produtiva no campo a partir de 1990, inicia-se uma nova fase no Brasil, quando foi difundida a noção de agronegócio como um modelo a reestabelecer a agricultura comercial exportadora após a crise da década de 1980. Assim o agronegócio é uma expressão do capitalismo neoliberal no campo, iniciada nos governos Collor-Itamar através da forte

agricultura brasileira, bem como ficando mais visível no país a ofensiva do capital financeiro sobre a agricultura. Também ficava mais visível a propagação de que, frente ao novo cenário da agricultura, a Reforma Agrária não faria mais sentido. Isto colocou a necessidade do MST qualificar o seu discurso e de apresentar ao país um projeto de desenvolvimento constituído a partir de um projeto popular e de soberania, reafirmando a necessidade da reforma¹⁵ e de um novo jeito de produzir para o país. (MST, 2018). Tais questões já começaram a aparecer em 2007, quando o lema passou a ser: “Reforma Agrária: por justiça social e soberania popular”. Neste contexto, conforme Martins (2009a, p. 121), para o MST o inimigo deixou de ser o tradicional latifundiário, passando a ser aqueles que querem monopolizar terras, água doce, se apoderar da diversidade, ou seja, donos de bancos, transnacionais da agroindústria, difusos em sociedades anônimas.

Em 2014,¹⁶ o lema passou a ser: “Lutar, construir Reforma Agrária Popular”, numa referência de que a reforma agrária é uma necessidade de toda a sociedade brasileira, em especial dos 80% da população que vive de seu próprio trabalho e que precisa de um novo modelo de organização, com renda e emprego para todos (MST 2018). Conforme o MST (2018), é necessário uma reforma agrária que tenha como matriz a agroecologia e, que deve começar com a democratização da propriedade da terra, mas que organize a produção de forma diferente. Priorizando a produção de alimentos saudáveis para o mercado interno, combinada com um modelo econômico que distribua renda e respeite o meio ambiente. Queremos uma Reforma Agrária que fixe as pessoas no meio rural, que desenvolva agroindústrias, combatendo o êxodo do

atuação de agências de regulação financeiras internacionais no país. A partir daí a aquisição de terras por parte de empresas não possui um papel tão somente de especulação, mas de ocupação produtiva. Dessa forma, as empresas do setor agropecuário tomam frente do processo na corrida desenfreada pela conquista de territórios, ao passo que as empresas de outros setores da economia se deslocam para se fortalecer dentro de sua funcionalidade principal.

¹⁵ Oliveira (2005) apresenta dados da estrutura fundiária do Brasil de agosto de 2003 e presentes no Segundo Plano Nacional de Reforma Agrária do governo de Luiz Inácio Lula da Silva. A análise permite verificar uma pequena alteração no processo de concentração fundiária do país. As grandes propriedades representavam 1,6% dos imóveis (69.123) de um total de 4.238.421 imóveis rurais, ocupando 43,7% (183.463.319 ha) de uma área total de 420.345.382 ha. Em quanto isso, as pequenas propriedades representavam 85,2% dos imóveis (3.611.429), ocupando 20,1% da área (84.373.860ha), ou seja, continuou ocorrendo um crescimento na área ocupada pelos latifúndios, porém, cresceu também a área ocupada pelas pequenas propriedades, invertendo significativamente o processo de diminuição presentes nas décadas de 1970 e 1980.

¹⁶ Oliveira (2016, p. 33) observa que no final do primeiro mandato de Dilma Rousseff o crescimento das grandes propriedades de particulares entre 2010 e 2014 foi de 5,8 milhões de hectares, quando alcançou a área de 244,7 milhões, segundo as Estatísticas Cadastrais de 2014 (MDA). Dessa forma, nos dois mandatos de Lula os latifúndios privados que já haviam aumentado 62,8% somou mais 2,5%, totalizando 66,7% ou, mais 97,9 milhões de hectares para as grandes propriedades. O outro fato importante da concentração de terra no país ocorreu com a desagregação dos dados das Estatísticas Cadastrais das terras públicas. Neste novo cadastro uma nova e surpreendente mágica de concentração, o aumento substantivo do estoque das terras públicas nas Estatísticas Cadastrais de 2014. Elas somavam 68 milhões de hectares em 2003, e, em 2010 chegaram a 80 milhões de hectares. Porém, em 2014, totalizaram 159,2 milhões de hectares, ou seja, praticamente o dobro de 2010.

campo, e que garanta condições de vida para o povo. Com educação em todos os níveis, moradia digna e emprego para a juventude.

De certa forma, a partir dos anos 2000 acentua-se no MST a necessidade de empreender esforços contra a nova configuração do capitalismo. Oliveira (2012) destaca que, no final do século XX, o modo capitalista de produção conheceu profundas transformações derivadas, de um lado, da crise e fim do socialismo no leste europeu e de outro, da consolidação do processo de mundialização do capitalismo monopolista através do neoliberalismo. Para o autor, esse processo trouxe consigo a reordenação territorial em termos mundiais da formação, compra e fusão de monopólios econômicos que passaram a comandar a economia, igualmente, em termos mundiais.

A novidade que trouxe foi a presença, no plano mundial de monopólios formados em países emergentes, ao lado de processos de ascensão internacional de setores das burguesias nacionais com apoio dos Estados. As associações entre empresas monopolistas internacionais com empresas nacionais transformaram ambas nas empresas mundiais. Ou seja, o capital disseminou-se pelos países emergentes, arrebatando setores das burguesias nacionais, transformando-os em capitalistas mundiais. Nesse sentido, o autor destaca o seguinte:

A mundialização assumiu, portanto, as características básicas do capitalismo monopolista no final do século XX, integrando o capital na escala mundial, criando as empresas mundiais. Ou seja, a ordem é produzir em “qualquer lugar do mundo” onde as possibilidades de redução de custo e acesso ao patamar tecnológico vigente seja possível. Sua hegemonia se deu pelo processo de consolidação dos oligopólios internacionais denominados empresas multinacionais, sejam elas: carteis, trustes ou monopólios industriais e/ou financeiros. Esse processo histórico teve como sujeitos principais, a emergência dos Estados Unidos como praticamente, única potência militar e econômica no mundo. (OLIVEIRA, 2012, p. 3).

Oliveira (2012) argumenta que a produção capitalista internacional derivou, portanto, da incorporação de mão de obra de muitos países em uma estrutura produtiva empresarial mundialmente integrada. Dessa forma, a maior parte da força de trabalho empregada pelas multinacionais está fora de seus países de origem. Por exemplo, as 500 maiores empresas multinacionais americanas têm cerca de 30 a 50% de sua mão de obra fora dos Estados Unidos. Essa mão de obra deve chegar a mais de 8 milhões de pessoas empregadas direta ou indiretamente.

Nas observações de Oliveira (2012), no interior desse processo de mundialização e do neoliberalismo, a agricultura, que antes baseava-se na produção dos camponeses sustentada por fortes subsídios agrícolas, na revolução verde, na agroquímica, no sistema de estoques

governamentais, e tinha na Food and Agriculture Organization (FAO) seu órgão mundial, passou a conhecer um profundo processo de mudança. Primeiro foi a pregação neoliberal contra os subsídios e, conseqüentemente, contra a agricultura de base familiar camponesa. Segundo, foi o fim dos estoques governamentais e a substituição das políticas de soberania alimentar pela política de segurança alimentar, sacada da área da saúde pública e alçada para a área das políticas públicas de abastecimento alimentar. Terceiro, a substituição dos estoques governamentais pelos estoques das multinacionais e o mercado como único regulador. Quarto, a criação da Organização Mundial do Comércio (OMC), como órgão mundial de regulação e de decisões mundiais entre os países com contendas comerciais. Sobretudo, Oliveira (2012, p. 6) ressalta: “A agricultura sob o capitalismo monopolista mundializado, passou a estruturar-se sobre três pilares: na produção de commodities, nas bolsas de mercadorias e de futuro e nos monopólios mundiais”.

Assim, o primeiro pilar visou transformar toda a produção agropecuária, silvicultura e extrativista em produção de mercadorias para o mercado mundial. (OLIVEIRA, 2012). Portanto, a produção de alimentos deixou de ser questão estratégica nacional e passou a ser mercadoria a ser adquirida no mercado mundial onde quer que ela seja produzida. O autor ressalta que as principais commodities são: soja, milho, trigo, algodão, cacau, café, açúcar, suco de laranja, farelo de óleo de soja, entre outras. No Brasil, acrescentam-se o etanol e o boi gordo.

No segundo pilar, as bolsas de mercadorias e futuro tornaram-se o centro regulador dos preços mundiais das commodities. Na Bolsa de Chicago, decidem-se os preços da soja, milho, trigo, farelo de óleo de soja. Na Bolsa de Londres, são definidos os preços do açúcar, cacau, café, etc. Na Bolsa de Nova York, ocorrem as cotações do algodão, açúcar, café e suco de laranja, etc. No Brasil, não tem sido diferente: a MM&FBovespa atua no mercado futuro de soja, milho, café, etanol e boi gordo. Na Bovespa estão as ações da SLC Agrícola, Brasil Agro, BRF – Brasil Foods, JBS, Marfrig, Minerva, Cosan, São Martinho, Terreos, Fibria, Suzano, Klabin, Duratx, Eucatex e Ecodiesel.

No terceiro pilar, a constituição dos monopólios mundiais permitiu o controle monopolista da produção das commodities do setor. Estas empresas mundiais têm nas multinacionais suas bases constituintes. Elas formaram-se pelo processo mundial de investimento diretos de capitais através das filiais, fusões, associações franquias etc. As empresas mundiais nasceram, pois, tanto de empresas estrangeiras como das nacionais que, possuindo o controle monopolista da produção, galgam o patamar mundial associando-se majoritariamente com empresas nacionais concorrentes. Essas empresas articulam-se através

de dois processos monopolistas territoriais no comando da produção agropecuária mundial: a territorialização dos monopólios e a monopolização dos territórios. Nesse sentido, Oliveira (2012, p. 8) salienta:

A territorialização dos monopólios atua simultaneamente, no controle da propriedade privada da terra, do processo produtivo no campo e do processamento industrial da produção agropecuária. Esse processo deriva da especificidade de dois setores: o sucroenergético e o de celulose e madeira plantada. Deriva também, da relação entre o capital nacional e estrangeiro que, há muito tempo, apresentam-se entrelaçados.

Oliveira (2012) diz que o processo de mundialização soldou em um outro patamar econômico e político esta relação. Vejam-se por exemplo as fusões e associações que estão ocorrendo no agronegócio no Brasil, tornando empresas nacionais nas maiores empresas mundiais de seus respectivos setores. Sobretudo, o autor enfatiza que

A monopolização do território é desenvolvida pelas empresas de comercialização e/ou processamento industrial da produção agropecuária, que sem produzir no campo, controlam através de mecanismos de subordinação, camponeses e capitalistas produtores do campo. As empresas monopolistas atuam como players no mercado futuro das bolsas de mercadorias do mundo, e, as vezes controlam a produção dos agrotóxicos e fertilizantes. (OLIVEIRA, 2012, p. 10).

É nesse contexto de avanço do capital nacional e internacional no campo e de sua consequente expropriação e exploração que o campesinato brasileiro vai, historicamente, se reinventando e intensificando sua luta e formas de organização. As ligas camponesas, os sindicatos e, posteriormente, o advento do MST são exemplos dessa resistência que coloca o campesinato na contramão tanto da territorialização dos monopólios quanto da monopolização dos territórios advindos da mundialização e do neoliberalismo, representada em nosso país a partir do agronegócio.

Nesse processo de luta, a educação e a escola têm se constituído como um instrumento importante. Ao longo de sua história, o MST e outros movimentos sociais do campo têm lutado por uma educação do campo em contraposição à educação rural, historicamente constituída no campo brasileiro. Nessa luta, a escola se coloca como fundamental pelo MST, na luta pela Reforma Agrária.

Portanto, considerando o objetivo deste trabalho de investigação sobre a formação política dos jovens assentados, oferecida pela Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire, apresentamos a seguir como a educação e a escola têm estado presente no MST,

especialmente em relação ao Ensino Médio. Também trazemos elementos sobre a Educação do Campo que entendemos como resultado dos esforços do MST junto de outras organizações de camponeses na luta pelo direito à educação pública, numa perspectiva de classe. Firmar a luta por uma educação e uma escola do campo significa contrapor-se à educação rural e ao campo como lugar de atraso. Processo importante na formação política dos jovens.

2 PROJETOS DIFERENTES PARA O CAMPO BRASILEIRO: EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Hoje, vivemos no Brasil um momento histórico no qual o movimento político, social, pedagógico, cultural e econômico existente no campo nos chama para a responsabilidade de escolhermos qual é o nosso lado da trincheira, afinal: a que projeto a nossa intencionalidade político-pedagógica está a serviço? Que sociedade queremos construir, ou melhor, existe a necessidade da construção de uma nova sociedade? E a escola? Qual será o papel da escola nesse movimento de construção de uma sociedade mais justa e igualitária? E nossas crianças, jovens e adultos, enfim, o povo camponês, qual o seu papel nesse movimento processual de construção de uma escola alternativa, embasada por outros princípios que não sejam os do capital nacional e internacional, que traga em seu bojo o trabalho e a cultura como princípios pedagógicos?

A dicotomia entre Educação Rural e Educação do Campo nos remete a identificar dois projetos antagônicos que buscam seus espaços num campo em movimento. Esse movimento existente no campo deflagra uma luta que é ao mesmo tempo político-pedagógica e cultural e ideológica. De um lado, temos a corrente que defende o atual sistema hegemônico, que chamamos de Educação Rural. Trata-se de um conceito que confere à educação rural o sentido de precário, atrasado, de uma educação pensada para o povo camponês sem levar em conta as reais necessidades, pois concebe o espaço rural como inferior, um território devastado e conseqüentemente não vislumbra-o como um espaço de interações sociais em movimento, que a partir das contradições poderá dialeticamente ser transformado. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004).

De outro lado, temos a corrente que defende um projeto de mudanças radicais, pois o projeto de construção de uma Educação do Campo concebe esse território como um espaço de vida e de luta, que nasce das contradições ao atual sistema hegemônico. Assim, esse movimento contraditório tem gerado ao longo do caminho novas perspectivas para a construção e efetivação de novos paradigmas que andem na contramão da Educação Rural e procurem, a partir do movimento existente no campo, romper com a lógica de uma educação urbanizadora para efetivar uma educação diferenciada, uma educação alternativa, em que os povos do Campo sejam sujeitos desse processo, que possui sua vertente nos movimentos sociais do campo, em particular o MST.

Levando em conta o embate que envolve a educação do campo e especialmente como o MST tem se colocado neste movimento contraditório, iniciamos este capítulo com a

definição da educação e da escola na sociedade de classes, tendo como base autores como Snyders e Freire. Entendemos ser importante esta discussão teórica, pois ela indica a escola vinculada a uma sociedade de classes e que, portanto, traz a marca do capitalismo, mas também traz a marca das lutas dos trabalhadores e, no caso deste estudo, do MST. Com base neste referencial, damos destaque ao debate sobre a escola e educação no MST, com ênfase ao Ensino Médio. Por fim, levantamos alguns aspectos relacionados à Educação do Campo. Com este capítulo, destacamos o conteúdo de classe da educação e da escola defendida pelo MST e pela Educação do Campo.

2.1 Snyders e Freire: a análise da escola como espaço de lutas

Dalmagro (2003, p. 8) escreve que “compreendemos por educação, de uma maneira geral e ampla, o processo de formação dos seres humanos, por intermédio do qual as pessoas aprendem a conviver (inserir-se) numa determinada sociedade, incorporando e modificando suas regras, ao mesmo tempo em que conformam e transformam a si mesmas”. E cita Figueira (1985, p. 15) para dizer que “O supremo ideal do processo educativo como um todo, é fazer do indivíduo um membro da sociedade”. Assim, cada momento histórico precisa formar o homem necessário para sua época. A autora acrescenta que “Ao capitalismo interessa que os homens aprendam a viver sob condições determinadas: as relações sociais burguesas”. Ela ressalta que a formação humana ocorre desse embate entre duas forças antagônicas: de um lado, os interesses do capital nacional e internacional e, de outro lado, os interesses da classe operária. Nesse sentido, a luta de classes, os interesses diversos, os conflitos entre as duas forças modificam as formas de viver na sociedade capitalista.

Dalmagro (2003, p. 9) afirma:

O ser humano precisa adaptar-se às formas que vão surgindo, isto é, formas coletivas vão sendo criadas. Precisa aprender a viver de “novo” jeito. Deste modo, a educação se processa fundamentalmente na mudança, nas contradições, nos embates e não apenas no estável, seguro ou no que se difunde como “correto” e perfeito. O próprio ato de educar-se pressupõe mudanças, alterações, incorporações de elemento e ações novas.

Snyders e Freire trazem contribuições importantes para compreendermos a escola como espaço de lutas, que tanto pode estar a serviço das classes dominantes como pode ser

um instrumento importante para as classes trabalhadoras.¹⁷ A partir destes autores, podemos entender melhor a dinâmica colocada hoje no campo brasileiro na qual na mesma escola convivem projetos educativos distintos que, dependendo das forças em confronto, ora pendem mais para a continuidade da “escola rural”, ora reforçam uma outra escola em construção, alicerçada na Educação do Campo.

Segundo Carvalho (1999), em livro escrito na década de 1970, Georges Snyders elaborou uma crítica à educação burguesa bastante abrangente baseada no marxismo. O autor visava mostrar que o proletariado e os demais setores explorados pelo capitalismo tinham sua base reforçada pelo modelo educacional burguês. Buscando recuperar os bens culturais que foram tirados do proletariado, Snyders procurava mostrar as possibilidades de criar as bases para uma cultura socialista. Além disso, é visível o diálogo estabelecido com os teóricos da reprodução. Onde estes viram apenas reprodução da sociedade de classes, Snyders vê contradição, conflito entre forças sociais distintas.

Snyders (2005, p. 27) destaca: “Todos os mecanismos que tratam da organização escolar são dirigidos a partir da divisão social do trabalho”, porém, não se trata de uma divisão puramente técnica de competências; ela deve, na realidade, ser descrita como divisão da sociedade em classes antagônicas e a relação entre ambas é, na verdade, a exploração de uma pela outra. Assim, a orientação escolar nesse contexto não leva em conta, por exemplo, talentos, capacidades, dotes, mas a proporção de mão de obra, de funcionários qualificados, de dirigentes que a sociedade capitalista calcula como necessária ao seu funcionamento e reprodução.

Snyders (2005) relaciona a atuação da escola nas sociedades modernas com o surgimento de uma nova espécie de pobres – os não escolarizados – e acrescenta que esse fato gerou uma nova forma de segregação social, entre os que tiveram acesso à educação e podem se orgulhar disso e os que tiveram esse acesso negado. Nesse caso, o autor delega a escola essa separação que fora construída ideologicamente a partir da escola. Afirma,

¹⁷ A denúncia do caráter de classe da escola também pode ser encontrada em autores da Pedagogia Socialista Russa. Pistrak (2000) destaca que a escola refletiu sempre o seu tempo, por estar a serviço dos anseios de um determinado regime social. O autor concebia a escola como uma arma das elites contra a classe trabalhadora. Pistrak (2000, p. 30) afirma que “A escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigente”. Mas estas não tinham nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola: as classes dirigentes não passavam de uma minoria, uma pequena minoria, subordinando a maioria a seus interesses, e é por isso que se esforçavam para mascarar a natureza de classe da escola, evitando colaborar na destruição de sua própria dominação. Ao contrário, um dos problemas da revolução social é exatamente o de mostrar a natureza de classe da escola no contexto de uma sociedade de classes. Portanto, coloca-se a necessidade, segundo o autor, de uma ação conjunta entre escola e revolução, já que esta última pode ser uma arma da revolução. A escola tanto pode trabalhar de acordo com os interesses da classe dominante, onde a minoria que forma a classe dominante subordina a imensa maioria que forma a classe operária, a seus interesses e aos interesses das oligarquias capitalistas, quanto pode trabalhar em conformidade com os interesses da classe operária.

Por consequência, a escola que se proclama única e unificante constitui uma mistificação, um conjunto permanente, faz duplo jogo: não há qualquer relação entre o que ela afirma e o que realmente faz, a sua ideologia democrática é o oposto de sua existência reprodutora. A sua proclamada função de ensinar a leitura e a escrita é, na prática, dominada pela sua função social de divisão. (SNYDERS, 2005, p. 77).

De fato, para Snyders (2005) a escola, que outrora fora colocada no patamar de unificação para além da sociedade de classes, agora é vista como reprodutora dessa divisão de classes, dentro de seus próprios muros. Nesse sentido, a escola é “tanto um efeito, como uma causa” (SNYDERS, 2005, p. 79). tendo em vista que a escola justamente reproduz aquilo que a sociedade de classes dentro do capitalismo produz e que ela própria cria e recria a partir de sua atuação conservadora.

De certa forma, esta crítica em relação a escola também encontra-se presente em Freire (1987) na obra *Pedagogia do Oprimido*.¹⁸ Ao falar da escola e da relação educador/educando, o educador brasileiro utiliza o conceito de educação bancária e confere ao processo ensino-aprendizagem um caráter de instrumento da opressão. Para ele, a tônica da educação é preponderantemente de simples narração que ao falar da realidade, a cita como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, a partir de conteúdos alheios à vida histórica dos educandos. Para Freire (1987), a educação bancária tem no professor o seu indiscutível agente que apresenta como principal tarefa o repasse da ideologia dominante por intermédio de uma política pedagógica que busca “encher” os educandos de conteúdos e teorias que são como retalhos da realidade, sem nenhuma conexão com a dimensão concreta pertinente à práxis social. Trata-se de narrativas alienadas e alienantes.

Para Freire (1987, p. 60), o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, para manter o poder nas mãos dos opressores, tirando dos oprimidos a oportunidade de lutar contra sua condição de submissão e efetivar a possibilidade de humanização.

¹⁸ Segundo Schnorr (2001), a *Pedagogia do Oprimido* foi escrita num período de efervescência do movimento estudantil, do movimento feministas, do movimento hippie, de questionamento dos valores e de toda a ordem instituída. Critica a sociedade de consumo ao machismo, luta pela democracia na América Latina, contra a guerra do Vietnã, contra toda a forma de autoritarismo. Num momento em que impera entre nós a globalização neoliberal, a ideologia do pensamento único, a ideologia do mercado acima da vida, em que se decretou o fim das utopias, momento de fatalismo e de sentimento de impotência, a retomada da pedagogia do oprimido não pode ser um exercício puramente teórico. Trata-se de repensar e dialogar sobre as estratégias e os desafios para uma educação popular libertadora.

Freire destaca que a concepção bancária da educação, ao mascarar a realidade a partir de narrações verbalista, ocas e sem sentido, além de constituir pedagogicamente a passividade, o conformismo, também estará criando o seu contraditório, pois

o que não percebem os que executam a educação “bancária”, deliberadamente ou não, [...] é que nos próprios “depósitos” se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta”, sendo que, cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua “domesticação”. (FREIRE, 1987, p. 61).

O autor alerta que “Se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘educação bancária’ a partir da ideologia dominante, pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação” (FREIRE, 1987, p. 62), ou seja, para que a libertação de homens, mulheres, jovens e crianças realmente aconteça, ela precisará estar acompanhada de uma tomada de consciência em que essas pessoas se reconheçam enquanto classe oprimida. A escola possui um papel fundamental e pode efetivamente contribuir para essa tomada de consciência. Porém, a própria escola deverá alavancar o processo de libertar-se das amarras opressoras impostas por sua política pedagógica que pretende manter a classe opressora no poder, a partir da inculcação da ideologia dominante.

A escola tem que assumir seu papel social, contribuindo para a efetivação da libertação tanto dos oprimidos quanto dos opressores, porém não a escola que temos, pois a escola nos moldes da sociedade burguesa, defensora dos interesses do mercado capitalista, não efetivará essa libertação, nem do oprimido nem do opressor. Para Freire (1987, p. 35), “A libertação, por isto, é um parto. É um parto doloroso”. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores/oprimidos, que é a libertação de todos. Assim, “A práxis, que é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transforma-lo”. (FREIRE, 1987, p. 38). É condicionante fundamental para a superação da contradição opressor/oprimido. Nesse caso, a escola que queremos só se efetivará se sua construção for estruturada na práxis social, em que o trabalho seja realmente encarado como componente fundamental da política pedagógica dessa escola.

Snyders (2005, p. 102-103), além de destacar o caráter reprodutor da escola na sociedade capitalista, aponta que a escola não pode ser reduzida apenas a sua relação com os interesses das classes dominantes, pois entende que ela perpassa pela luta de classes: “a escola é um local de luta, a arena em que se defrontam forças contraditórias – isso porque já faz parte

da essência do capitalismo, agir contra ele próprio, criar os seus próprios coveiros”. Assim, a escola é considerada um palco de disputa entre duas forças antagônicas, a partir da contradição criada pelas formas de produção e reprodução da sociedade capitalista, reprodução que a escola que temos cumpre fielmente para um lado ou para outro. Por esse parâmetro, a escola é simultaneamente reprodução das estruturas hegemônicas do capital, balizadas pela submissão impostas a classe trabalhadora, e pode estar a serviço da humanização da classe operária do campo e da cidade.

Porém, para que a classe operária possa se apossar de conhecimentos necessários para fortalecer a luta contra a opressão e, conseqüentemente, transformar a sociedade capitalista, ela precisa incessantemente se reconhecer envolvida com a luta de classe e que coloque seu trabalho político-pedagógico a serviço do proletariado, objetivando que a classe trabalhadora tenha condições em pé de igualdade de reivindicar seus direitos sociais e políticos, tanto dentro quanto fora de seus muros e, assim, intensificar a luta por uma sociedade mais justa e igualitária a partir da construção coletiva da escola que queremos. Nesse aspecto, aponta Snyders (2005, p. 103):

A escola nem é um local de vitória, de libertação já assegurada, nem o órgão voltado à repressão, o instrumento essencial da reprodução; segundo as relações de força, acompanhando o momento histórico, ela é uma instabilidade mais ou menos aberta a nossa ação.

Snyders (2005, p. 104) defende a ideia de que a luta por escola nunca pode se separar da luta de classe, da luta pela libertação da classe trabalhadora. Só por esse viés de humanização que liberta a partir do envolvimento com as lutas de classe é que a escola estará cumprindo seu papel social de contribuir para a extinção da sociedade dividida em classes e construir uma nova sociedade, justa e igualitária.

Freire (1987), por sua vez, além de caracterizar a luta de classes presente na escola, reconhece interesses diferentes presentes nesta instituição, visível na relação entre opressores/ e oprimidos e que na escola se expressa na educação bancária. Além disso, de acordo com Freire (2004, p. 112), em *Pedagogia da Autonomia*,¹⁹ “[...] se a educação não pode tudo,

¹⁹ Segundo Albuquerque (2001), *Pedagogia da Autonomia* é um livro que sistematiza os princípios educacionais freireanos, seus modos de pensar e fazer educação, seus ensinamentos sobre “o pensar certo” que devem orientar as práticas educativas, cuja utopia norteadora é a produção da existência humana digna, justa e solidária. Representa o encontro ético entre o ensinar e o aprender, entre educadores e educadoras, educandos e educandas, em constante processo de aprendizagem: de leitura crítica do mundo, de um compartilhar de princípios e ações de um compromisso educativo que faz de cada intervenção/transformação um passo para a liberdade. *Pedagogia da Autonomia* rediscute a questão da necessidade de se compreender a educação em sua politicidade e historicidade, tratada por Freire já em 1959 em sua tese intitulada *Educação e*

alguma coisa fundamental ela pode”. Pois se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. “A educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, tampouco é a perpetuação do *status quo* porque o dominante o decreta”. (FREIRE, 2004, p. 112).

É então neste cenário, de que a educação não é a única resposta para chegarmos a uma sociedade justa e igualitária, que Freire (1987) destaca que a educação, a partir do diálogo, pode contribuir para a humanização não só do oprimido como também do opressor. Para Freire (1987, p. 77), “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”.

É nesse contexto que pensamos a escola que queremos, pois a educação da classe trabalhadora do campo e da cidade anseia por uma formação que os conduza a humanização. E a escola que se pretende alternativa precisa conduzir seus educandos/as a dizerem a palavra verdadeira, a palavra que se opõe aos interesses do capital, a palavra que os coloca no patamar de sujeitos de sua história e, por consequência, sujeitos da transformação social, que libertará o povo do campo e da cidade das amarras do capital nacional e internacional e elevará a educação à condição de direito universal da classe trabalhadora com o intuito de conduzir-nos ao socialismo.

Snyders (2005, p. 105-106) também fala a respeito da autonomia do ensino pedagógico e ressalta: “Só o socialismo resolverá o problema”. Porém, acrescenta que mesmo no capitalismo é possível desenvolver políticas que visem diminuir as diferenças entre os ciclos de ensino, isto é, enquanto a ruptura com o atual sistema hegemônico não acontece, para que possamos efetivar uma escola única e unida, ao menos podemos diminuir a distância entre os ciclos, o que permitirá aos alunos de cada ciclo acesso a mais lucidez e combatividade. Nesse sentido, “As modalidades segundo as quais funciona a escola são o que está em evidência numa batalha política constante”. (SNYDERS, 2005, p. 106). Portanto, apesar da solução da crise pedagógica não estar vinculada unicamente à própria pedagogia, também não haverá avanços pedagógicos sem progresso no próprio seio da escola referente às lutas pedagógicas, sindicais e, finalmente, às lutas políticas. Dessa forma Snyders (2005, p. 106) conclui:

Atualidade Brasileira. Ela fornece elementos para se aprofundar as discussões quanto aos desafios da globalização do mercado e as políticas neoliberais, que cada vez mais se tornam hegemônicas, procurando reafirmar uma visão mecanicista da história, produzindo desigualdades e as explicando como fatalismos intransponíveis, algo inevitável.

Depois de termos apreendido o entremear do pedagógico no social, falta-nos agora encontrar a autonomia relativa do pedagógico às determinações sócio-econômicas, frisando bem que esta economia é muito menos um dado a ser constatado do que uma conquista a ser realizada. [...] Esta autonomia relativa tem de ser mantida pela luta – e que esta luta pela autonomia do ensino pedagógico só pode tornar-se realidade se participar no conjunto das lutas das classes exploradas.

De fato, a luta da classe trabalhadora tanto do campo quanto da cidade não pode ficar distante da escola, porém não podemos ser ingênuos e esperar que as mudanças na estrutura organizativa da escola no que tange ao aspecto político-pedagógico aconteçam de cima para baixo. Esse confronto deve ser travado tanto fora quanto dentro dos muros da escola.

Nesse sentido Freire (1987, p. 78) observa que “A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo”. Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. (Idem, ibidem, p. 78). Para o autor, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isso ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.

Para Freire (1987, p. 80-81), o diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se um de seus polos perde a humildade:

Pois como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente” ou são “nativos inferiores”? como posso dialogar, se parto de que a pronuncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela sofro e definho?

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Pois se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar para chegar ao lugar de encontro com eles.

Nesse lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. Para Freire (1987), não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e de recriar. Fé na sua vocação de ser mais. Que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito de todos.

De fato, a palavra deve vir acompanhada da ação/reflexão para que se torne práxis da humanização, para que se torne práxis de uma educação alternativa, uma educação construída, pensada em seus mínimos detalhes pelo povo e para o povo, uma educação socialista. Contudo, Freire (2004, p. 99-100) enfatiza que “a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou apreendidos, implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante, quanto o seu *desmascaramento*”. Nesse caso, é um erro decretar a educação como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante, como erro seja também tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da história e da consciência.

Para Freire (2004), do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades. Toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista à sua maneira, progressista pela metade. Pois as forças dominantes presentes na escola burguesa, estimulam avanços técnicos e tanto quanto possíveis, realizados de maneira neutra. Freire (2004, p. 101) destaca, “É uma imoralidade, para mim, que se sobreponha, como se vem fazendo, aos interesses radicalmente humanos, os do mercado”. Contudo o autor salienta o seguinte,

A educação, especificidade humana, como um ato de intervenção no mundo. É preciso deixar claro que o conceito de intervenção no mundo não está sendo usado com nenhuma restrição semântica. Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto a que, ao contrário, reacionariamente pretende imobilizar a história e manter a ordem injusta. (FREIRE, 2004, p. 109).

E escritor relaciona a intervenção no mundo com a intencionalidade ideológica da escola e compara a ideologia a um certo tipo de miopia que nos acomete dificultando a percepção a respeito da realidade ou daquilo que a ideologia nos leva a pensar ser real. Conforme Freire (2004, p. 142), “É esta percepção de homem e de mulher como seres “programados, para apreender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do

desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos a partir de uma educação voltada às necessidades da classe trabalhadora e à efetivação da sua humanização.

Freire (2004, p. 142) ressalta que, como prática estritamente humana, jamais se pode entender a “educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionarista”. Tampouco compreendia a “prática educativa como uma experiência que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual”. (FREIRE, 2004, p. 142).

Fiori (apud FREIRE, 1987, p. 21), ao escrever a respeito do aprender a dizer a sua palavra, enfatiza o seguinte: “Dizer a sua palavra equivale a assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito de sua história”, em colaboração com os demais trabalhadores – o povo. Ao povo cabe dizer a palavra de comando no processo histórico cultural. Se a direção racional de tal processo já é política, então conscientizar é politizar. E a cultura popular se traduz por política popular; não há cultura do povo, sem política do povo. Para o autor, em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer tem condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais é um difícil, mas imprescindível aprendizado – é a pedagogia do oprimido.

Nesse sentido, a escola que queremos precisa estar associada à palavra verdadeira, que é práxis, que é libertação, que é transformar o mundo. Além disso, a escola que queremos impulsionada pela política pedagógica da libertação; traz em seu bojo o desejo de proporcionar o pronunciar da palavra libertadora, a qual eleva cada indivíduo a ser sujeito de sua história e, principalmente, lhe atribui o poder de transformar a sua história juntamente com a história da classe trabalhadora do campo e da cidade.

Trouxemos para o diálogo as concepções de Freire e Snyders a respeito da escola para entender esta instituição na sociedade capitalista. Procuramos destacar as contribuições destes autores para a análise da realidade atual, porém guardadas as proporções de tempo, de espaço e conjuntura político/social e pedagógica de cada momento histórico vivido.

Dando continuidade, apresentamos a seguir como se constituiu no MST a preocupação com a educação e com a escola – inclusive de nível médio. Entendemos que, neste processo, foi se construindo uma concepção de educação e de escola vinculada aos interesses das classes trabalhadoras e que foi o alicerce para o movimento “Por uma Educação no Campo”.

2.2 Educação e Escola no MST

O movimento político-pedagógico e ideológico-cultural existente no campo aponta para a existência de duas forças antagônicas lutando pela afirmação de sua hegemonia visando à efetivação de sua concepção político-pedagógica. De um lado se encontra a educação rural, representada pela “escola que temos”, uma escola que possui como embasamento político-pedagógico a concepção bancária de educação (FREIRE, 1987), que mascara a realidade a partir de narrações verbalistas, ocas e sem sentido para a classe trabalhadora tanto do campo quanto da cidade, além de constituir pedagogicamente a passividade, o conformismo e a submissão aos interesses do capital.

Snyders (2005, p. 77) critica firmemente a escola burguesa representada nesse trabalho como a “escola que temos”, destacando que “a escola que se proclama única e unificante constitui um conjunto permanente, faz jogo duplo, pois não há qualquer relação entre o que ela a firma e o que realmente faz, sua ideologia democrática é o oposto de sua existência reprodutora”. Freire (1987, p. 60) afirma: “o que pretende os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”. Porém, ambos reconhecem o caráter contraditório da escola e, neste sentido, as possibilidades abertas para já no capitalismo irmos construindo a escola que queremos. Visualizamos a educação do campo como parte da contradição presente na sociedade de classes e que se materializa no embate entre a escola rural e a escola do campo.

A Escola do Campo, representada pela “escola que queremos”, é uma escola balizada pelos princípios socialistas, libertadores, que pretendem humanizar oprimidos e opressores. (FREIRE, 1987). Uma escola alternativa embasada na construção coletiva do povo camponês, que intenta uma sociedade justa e igualitária. É uma escola que bebe da fonte dos movimentos sociais, que nasce e se desenvolve em conjunto com o movimento da Educação do Campo, na qual o MST tem assumido papel relevante.

O MST, no processo de constituição da Educação do Campo, tem se constituído como uma referência para uma proposta de educação e escola que se coloca de forma contrária aos interesses hegemônicos. Isto pode ser observado na concepção de educação apresentada no Caderno de Educação n.º 8 do MST (1996). Nele, o MST apresenta os princípios filosóficos e os princípios pedagógicos que embasam sua concepção de educação, destacando que eles estão intimamente ligados aos objetivos do movimento político, social, cultural e pedagógico existente no campo do qual o MST se apropria a partir do trabalho com a práxis social camponesa.

Podemos destacar que são cinco os princípios filosóficos da educação no MST (1996, p. 10):

- 1) Educação para a transformação social. (Educação de classe, massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta para o novo).
- 2) Educação para o trabalho e a cooperação.
- 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana.
- 4) Educação com/para valores humanistas e socialistas.
- 5) Educação como um processo permanente de formação/transformação humana.

Nesse sentido, os princípios filosóficos e pedagógicos são os pilares que orientam o caráter da educação no MST, pois fazem parte de um processo pedagógico que se assume como político e cultural, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam à transformação da sociedade capitalista, desumana, consumista e individualista, e a construção, desde já, de uma nova ordem social, que traga em seu bojo a justiça social, a radicalidade democrática, e os valores humanistas e socialistas.

Para o MST, nesta perspectiva, uma educação voltada para a realidade do meio rural é aquela que ajuda a solucionar os problemas que vão aparecendo no dia a dia dos assentamentos e acampamentos, que forma os trabalhadores e as trabalhadoras para o trabalho no meio rural, ajudando a construir reais alternativas de permanência no campo e de melhor qualidade de vida para essa população. [...] estamos defendendo então que a educação no MST assuma este caráter de onilateralidade, trabalhando em cada uma de suas práticas, as várias dimensões da pessoa humana e de um modo unitário ou associativo, em que cada dimensão tenha sintonia com a outra, tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer. (MST, 1996, p. 6,7,8).

O documento destaca as principais dimensões do processo político-pedagógico que está em movimento no MST: a formação político-pedagógica; a formação organizativa; a formação técnico-profissional; a formação do caráter ou moral (valores, comportamentos com as outras pessoas); a formação cultural e estética; e a formação afetiva.

A partir de um movimento que bebe da vertente dos movimentos sociais e da luta histórica da classe trabalhadora do campo e da cidade, os princípios pedagógicos dos Sem Terra são os seguintes:

- 1) Relação entre prática e teoria.
- 2) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação.
- 3) A realidade como base da produção do conhecimento.
- 4) Conteúdos formativos socialmente úteis.

- 5) Educação para o trabalho e pelo trabalho.
- 6) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos.
- 7) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos.
- 8) Vínculo orgânico entre educação e cultura.
- 9) Gestão democrática.
- 10) Auto-organização dos/das estudantes.
- 11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras.
- 12) Atitude e habilidades de pesquisa.
- 13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 1996, p. 24).

Ao visualizar os princípios pedagógicos do MST, podemos destacar que a educação, sem dúvida, pode ser considerada uma prática política à medida que se insere dentro de um projeto que poderá ser de humanização ou de submissão social. A formação política se coloca como necessária, contribuindo para a formação de crianças e jovens que lutam para não sair do campo, por uma escola de qualidade, uma escola que alie seu projeto político-pedagógico à práxis social existente no movimento político, social, cultural e pedagógico no campo.

Nos princípios da educação no MST que se referem diretamente às escolas, aos cursos de formação, aos encontros, é explícito o direcionamento da educação para a transformação social, pois trata-se de um processo ideológico-pedagógico que se reconhece enquanto processo político. Para o MST, a educação não pode estar separada da dimensão política, pois traz consigo a construção coletiva de uma nova ordem social, cujos pilares dessa transformação são as matrizes educativas que embasam a construção coletiva da Educação do Campo. Nesse sentido, Dalmagro (2003, p. 10) destaca:

Caldart delinea cinco “matrizes educativas” que, ao constituírem o jeito de ser do Movimento, atuam na afirmação do Sem-Terra: a Pedagogia da Luta Social, a Pedagogia da organização Coletiva, a Pedagogia da Terra, do Trabalho e da Produção, a pedagogia da Cultura e a pedagogia da História. Essas pedagogias constituem-se como matrizes educativas uma vez que o MST as utiliza largamente em sua dinâmica, em seu cotidiano.

De fato, Dalmagro (2003) sugere que a educação só se dirige para o amanhã se for capaz de formar pessoas que fazem história, que possam intervir na realidade de suas comunidades e da sociedade capitalista como um todo. Para ela, a educação não pode formar indivíduos que como verdadeiras máquinas repetem ordens e leis preestabelecidas pela sociedade capitalista, pois é próprio do ser humano pensar e agir conscientemente no mundo. A escola capitalista contribui para negação desta capacidade. Nesse aspecto, a autora entende que a atuação político-pedagógica do MST tem sido humanizadora. Assim, o sentido pedagógico do MST é de resgatar o ser humano – Sem Terra – para a construção da sua

própria humanização e, por consequência, contribuir para a humanização de toda a classe trabalhadora do campo e da cidade.

É importante considerar que para o MST a educação não se reduz à escola. Trata-se de um “complexo processo de formação humana, que tem nas práticas sociais o principal ambiente dos seus aprendizados. Mas a educação escolar é um componente fundamental neste processo [...]” (MST, 2006, p. 3).

O processo educativo ocorre na escola, mas também em todo o processo de luta travada pelos trabalhadores do campo. As relações de trabalho no campo, a participação nas ocupações, em assembleias, marchas, nas místicas, nas negociações, a vida no assentamento, entre outros, tudo diz respeito ao processo educativo, pois são jeitos de formar o ser humano. (MST, 2006). Por isso, a necessidade da própria escola estar articulada a estas lutas e ao projeto de transformação social.

De acordo com Caldart (2005, p. 140), dizer que a luta social educa as pessoas significa afirmar que o ser humano se forma não apenas através de processos de conformação social, mas que há traços de sua humanidade, ou aprendizados humanos importantes, que se constroem nas atitudes de inconformismo e contestação social, e na busca da transformação do mundo, ou do atual estado de coisas. Nas palavras da autora, a pedagogia da luta educa para uma determinada postura diante da vida e ajuda a construir uma visão de mundo: nada é impossível de mudar e quanto mais uma pessoa se sente e se manifesta inconformada com um estado de coisas que a impede de ser, ou que a obriga a ser humana de um determinado jeito, mais ela está se tornando humana; e mais “bem-educada” ela se revela.

Para Caldart (2000, p. 71), “O MST é um dos herdeiros do processo histórico de resistência e de luta do campesinato brasileiro. É parte da história de luta pela terra no Brasil”, sendo que essa luta pela terra não se desvincula da luta por escola do campo. Destaca:

No começo os sem-terra acreditavam que se organizar para lutar por escola era apenas mais uma luta por direitos sociais: direitos de que estavam sendo excluídos pela sua própria condição de trabalhador sem (a) terra. Logo foram percebendo que se tratava de algo mais completo. Primeiro porque havia (como há até hoje) muitas outras famílias trabalhadoras do campo e da cidade que também não tinham acesso a este direito. Segundo, e igualmente grave, se deram conta de que somente teriam lugar na escola se buscassem transformá-la. (CALDART, 2003, p. 63).

Fernandes (2004) defende que a luta pela terra travada pelo MST desencadeou o surgimento de um novo território: os assentamentos rurais. “Nesse território, os sem-terra com seu jeito matuto deram a cismar que construir uma outra escola era possível”. (FERNANDES,

2004, p. 135). Nesse sentido, mesmo contrariando a ideia burguesa de que essa nova escola se tratava de um sonho impossível, os Sem Terra²⁰ confiaram insistentemente nessa possibilidade de uma escola alternativa, no e do campo. Conforme afirma Fernandes (2004, p. 136), “Como que obstinados do mesmo modo que resolveram entrar na terra, eles decidiram criar a escola da terra, onde se desenvolvia uma educação para o mundo desde o campo”. Junto com a luta pela terra, estava também a luta por escolas públicas nos assentamentos e acampamentos e que esta escola fosse construída pelos sujeitos Sem Terra e que fosse uma escola diferente:

[...] uma escola que assumisse o vínculo com esta luta, com a vida concreta de seus sujeitos, e partilhasse dos seus objetivos formativos mais amplos. Estes objetivos não seriam apenas da escola, visto não ser ela capaz de realizar sozinha um projeto educativo. Por essa razão, a escola não deve ser pensada fechada em si mesma, mas nos vínculos que pode ter com outras práticas educativas do seu entorno. (KOLLING; VARGAS; CALDART; 2012, p. 506).

Assim, os Sem Terra, contrariando a lógica capitalista da escola rural a qual seu objetivo era e é ainda a desterritorialização do povo camponês, foram discutindo com os demais povos do campo essa nova concepção de saber, que começaria a se materializar com a discussão efetiva a respeito da construção coletiva de uma educação alternativa, em que o campesinato brasileiro possa realmente se reconhecer como sujeito de transformação e construção.

Para Caldart (2003), quase ao mesmo tempo em que começaram a lutar pela terra, os Sem Terra do MST também começaram a lutar por escolas, sobretudo para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele. No começo, não havia muita relação de uma luta com a outra, bem como havia contradições em relação a própria escola:

No começo o bloqueio ou a resistência cultural de que estamos falando estava em muitas famílias. Talvez mesmo na maioria delas. Estava naquelas que pensavam que a luta por escola era secundária, porque de pouca utilidade ela seria para os desafios do acampamento ou do assentamento. Mas estava também nas famílias que lideravam a luta por escola, enxergando nela não um valor para sua condição atual de lutador e de trabalhador do

²⁰ Segundo Caldart (2000), quando falamos dos sujeitos que se rebelam contra a condição social de ser sem a terra, utilizamos a expressão sem-terra (com hífen). Mas quando nos referimos à base sobre a qual se formam os sujeitos sem-terra do MST, empregam-se ocupação da terra, o acampamento, a organização do assentamento, o ser do MST e a ocupação da escola. Para questões que fazem parte do enraizamento inerentes do processo de formação da identidade vinculada ao MST, usamos a expressão Sem Terra (sem hífen).

campo, mas uma alternativa para os filhos saírem do campo, não tendo que cumprir a mesma sina de miséria e de sofrimento de seus pais. (CALDART, 2003, p. 67).

Mas aos poucos a luta pelo direito à escola passou a fazer parte da organização social das massas de luta pela Reforma Agrária, em que se transformou o MST. De acordo com a autora, é possível afirmar que em sua trajetória o Movimento acabou fazendo uma verdadeira ocupação da escola, e isto em pelo menos três sentidos:

- a) As famílias sem-terra mobilizaram-se pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos). As primeiras a se mobilizar, lá no início da década de 1980, foram as mães e professoras, depois os pais e algumas lideranças do Movimento; aos poucos as crianças vão tomando também lugar, e algumas vezes à frente, nas ações necessárias para garantir sua proposta de escola, seja nos assentamentos já conquistados, seja ainda nos acampamentos. Assim nasceu o trabalho com educação escolar no MST.
- b) O MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de “organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica” para as escolas conquistadas, “e formar educadoras e educadores” capazes de trabalhar nesta perspectiva. A criação de um Setor de Educação dentro do MST formaliza o momento em que esta tarefa foi intencionalmente assumida. Isto aconteceu em 1997. E a partir de sua atuação o próprio conceito de escola aos poucos vai sendo ampliado, tanto em abrangência como em significado. Começamos lutando pelas escolas de 1.^a a 4.^a série. Hoje a luta e a reflexão pedagógica do MST se estende da Educação Infantil à universidade, passando pelo desafio fundamental de alfabetização dos jovens e adultos de acampamentos e assentamentos, e combinando processos de escolarização e de formação da militância e da base social Sem Terra.
- c) Podemos afirmar que o MST “incorporou a escola em sua dinâmica”, e isto em dois sentidos combinados: a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias Sem Terra, com maior ou menor intensidade, com significados diversos dependendo da própria trajetória de cada grupo, mas inegavelmente já consolidada como sua marca cultural (acampamento e assentamento dos sem-terra do MST “tem que ter escola e, de preferência, que não seja uma escola qualquer”) e

a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais com a formação de seus sujeitos.

Martins (2009b) colabora para o entendimento da experiência que dá suporte político-ideológico, ou seja, inspira a categoria “ocupação da escola”, aqui explicitada: a práxis educacional realizada no interior do MST. A ideia de ocupação da escola se vincula a uma estratégia política que o movimento utiliza para tencionar o Estado no cumprimento da Reforma Agrária. Uma vez que a legislação brasileira estabelece, em sua carta maior, no artigo 184 que “Compete a União desapropriar por interesse social para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social [...]” e que a prática da desapropriação, ou seja, a legislação não era observada na realidade brasileira, baseada no latifúndio improdutivo, o MST se utiliza da estratégia política de ocupar as terras que “não cumprem sua função social”.

Para Martins (2009b), vale ressaltar que tal estratégia não é exclusiva do MST. É uma prática comum no campesinato brasileiro. Segundo Fernandes (2000, p. 281), “A ocupação é um processo socioespacial e político complexo que precisa ser compreendido como forma de luta popular de resistência do campesinato, para sua recriação e criação”. Porém é com o MST que esse processo ganha visibilidade social e também passa integrar a identidade desse movimento social. Em seu V Encontro Nacional, realizado em Sumaré (fevereiro e março de 1989), além de formatado seu primeiro plano nacional, o MST assume o tema do encontro “Ocupar, Resistir e Produzir” também como lógica da luta. Mais do que isso, tal categoria ocupação torna-se um elemento articulador de uma série de intencionalidades. Além de mecanismos de enfrentamento social, condensa também uma perspectiva de projeto de sociedade, uma concepção de classe e um posicionamento identitário. O fundamento da ocupação está vinculado ao projeto de classe trabalhadora, um projeto de libertação da classe trabalhadora do campo e da cidade.

Nesse sentido, Martins (2009b, p. 185) reitera que “no que diz respeito especificamente à escola pública, remeter-se à participação popular é referir-se à classe trabalhadora”. Portanto, conforme Paro (1997, p. 10), “a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras”. Esse princípio, segundo Martins (2009), é essencial para a definição da ocupação da escola. Contudo, mesmo que seja uma prática localizada no interior de um movimento social específico – o MST –, é

mister salientar que ocupar extrapola esses limites, estando aberto para todas as esferas do sistema educacional.²¹

No processo de ocupação da escola, uma questão inicial se colocou para o MST: que escola ou que modelo pedagógico combina com o jeito dos Sem Terra e pode ajudar o MST a atingir seus objetivos? (CALDART, 2003, p. 63). Todavia, aos poucos ficou claro que esta não era a verdadeira questão, pois entendeu-se que não existe um modelo ou um tipo de escola que seja próprio para um grupo ou outro e que seja revolucionário em si mesmo. Colocou-se o desafio de alterar a postura dos educadores e o jeito de ser da escola como um todo, cultivando a disposição e sensibilidade pedagógica de “entrar em movimento”, abrir-se ao movimento social e ao movimento da história e ocupar a escola em todos os seus aspectos político, social, cultural, pedagógico e ideológico.

Assim, o MST no decorrer de sua história foi construindo uma perspectiva de que escola deve ser um lugar de formação humana, não podendo ficar restrita às questões de ensino. Logo, todas as dimensões que constituem o ambiente educativo devem ser ocupadas: “a escola inteira deve ser pensada para educar: em seus tempos, espaços e suas relações sociais”. (KOLLING; VARGAS; CALDART; 2012, p. 506).

Caldart (2005, p. 70) ainda destaca a importância da escola para os processos de enraizamento humano constituídos na luta social. Para a autora, “Enraizado é o sujeito que tem laços que permitem olhar tanto para trás como para frente”. Ter projeto, por sua vez, é ir transformando estes pressentimentos de futuro em um horizonte pelo qual se trabalha, se luta. “Não há, pois, como ter projeto sem ter raízes, porque são as raízes que nos permitem enxergar o horizonte”. (CALDART 2005, p. 72).

Conforme Kolling, Vargas e Caldart (2012, p. 502),

[...] toda vez que se conquista uma escola de educação básica em um assentamento ou acampamento, ela representa menos adolescentes e jovens do campo fora da escola, e mais gente enraizada em seu próprio lugar [...]; por meio desta luta, se forma a consciência do *direito à educação* e a noção do público entre as famílias, o que, em uma sociedade de classes como a nossa, é fundamental.

Por fim, importa destacar que o MST, por meio da sua luta e organização, tem ajudado a garantir o direito à educação escolar no local de moradia a milhares de crianças, adolescentes e jovens das áreas de reforma agrária.

²¹ Neste sentido, entendemos a própria Educação do Campo como um processo de ocupação que se realiza no sistema educacional nacional. (MARTINS, 2009b).

2.3 A Educação de Nível Médio no MST

Se inicialmente o processo de ocupação de escolas no MST dirigia-se principalmente para as séries iniciais e finais da Educação Básica, aos poucos passa a abranger a educação de jovens e adultos, a educação de Ensino Médio e a Educação Superior. Este processo, de certa forma, se constituiu a partir dos meados dos anos de 1990, quando também se observa neste Movimento a constituição de uma segunda geração de Sem Terras. Destaca Martins (2009a, p. 156) que neste período a presença de jovens nos acampamentos e assentamentos do MST torna-se mais visível:

muitos deles começam a se inserir nas atividades do Movimento, iniciando a militância; outros já não se sensibilizam para a continuidade da luta de seus pais. Estas condições ajudam a aumentar a pressão pela necessidade de trabalho, educação, formação e lazer, elementos fundamentais para a permanência dos jovens no campo e para sua identificação com o MST.

Em relação à educação escolar, esta preocupação pode ser observada a partir dos anos 2000 quando o MST busca ampliar escolas de nível médio nas áreas de assentamentos da Reforma Agrária, especialmente cursos de nível médio e pós-médio em conjunto com universidades por meio de parcerias através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Janata (2014), a partir dos dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referente a (1998-2010), afirma que metade das matrículas do Ensino Médio em áreas rurais são de estudantes com defasagem idade-série e, portanto, com trajetórias de entrada tardia na escola, abandono, retorno da evasão, repetência. Tais causas estão associadas a problemas que dizem respeito à precariedade da escola pública brasileira e às dificuldades de reprodução da vida dos jovens da classe trabalhadora, constantemente associado ao estudo e trabalho, encontrando limitações no percurso de sua escolarização. Sobretudo, se, de um lado, os valores mais elevados nas localidades rurais expressam um descaso histórico com o acesso da escola aos trabalhadores do campo, de outro lado é visível que a precariedade no acesso e permanência dos jovens no Ensino Médio é um aspecto que marca a condição da juventude trabalhadora brasileira. Afinal, a taxa de 34,2%, correspondente ao urbano, é também bastante elevada.

Para Janata (2014), quando consideramos os assentamentos de Reforma Agrária, percebemos a situação alarmante do Ensino Médio nesses locais. Dados da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PENERA) (INEP, 2004), demonstram que das 8.679

escolas de assentamentos pesquisadas no Brasil, 373 ofertavam o Ensino Médio, o que equivalia a apenas 4,3%. Ao compararmos com os dados do Ensino Fundamental – anos finais (34%), verificamos como a quantidade de escolas nos assentamentos diminuiu consideravelmente. Não é à toa, portanto, a preocupação do MST com a educação de nível médio.

Em 2006, o Movimento realizou o I Seminário da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das áreas de Reforma Agrária na cidade de Luziânia/GO, reunindo cerca de 500 participantes. O Documento Final deste evento destaca:

“A decisão do MST de fazer este debate específico sobre a Educação Básica de Nível Médio levou em conta que entre as quase 2 mil escolas públicas que conseguimos implantar em nossas áreas de Reforma Agrária não chega a 50 o número daquelas que ofertam o ensino médio, sendo mais da metade delas extensões de escolas da cidade. Esta situação se confronta com o clamor da juventude Sem Terra pelo seu direito à escolarização”. (MST, 2006a, p. 1).

Afirma também que a Educação Básica de Nível Médio deve estar em consonância com as reflexões sobre o papel da escola no projeto de educação do MST e da Educação do Campo e apresenta proposições específicas sobre o Ensino Médio almejado pelo MST e outros setores da sociedade alinhados com sua perspectiva política. Dentre estas proposições, destacamos: partir dos sujeitos concretos, ou seja, “a juventude das áreas de Reforma Agrária, que é parte da juventude do campo” e pensar a escola considerando estes sujeitos que fazem parte de uma coletividade que integra uma identidade social mais ampla: Sem Terra, camponeses, classe trabalhadora; “desenvolver e consolidar nos jovens uma visão de mundo articulada a valores e identidades que vai assumindo nesta fase da vida”; para tanto a escola cabe ajudar os jovens a constituírem uma base teórico-prática das ciências que os ajudem a entenderem de forma crítica a formação social, econômica, política e cultural da sociedade etc. A escola contribui neste processo articulando a apropriação e produção do conhecimento a vida real (MST, 2006a, p. 6); uma formação para o trabalho numa perspectiva integral e unitária; uma escola que dê ênfase na formação da juventude à dimensão da cultura; uma escola com processos de gestão participativa, “que inclua a auto-organização dos estudantes e a relação da escola com a organicidade e o projeto de desenvolvimento do assentamento e com a articulação da juventude Sem Terra”. (MST, 2006a, p. 8).

O Boletim de Educação n.º 11 do MST, edição especial de setembro de 2006, destinado à Educação Básica de Nível Médio nas áreas de reforma Agrária, destaca alguns objetivos em relação à escolarização dos jovens em nível médio, sendo:

Capacidade de entender profundamente a realidade, relacionando a teoria e a prática. Identificar-se como camponês e como Sem Terra, valorizar o campo como espaço de produção da vida e trabalhar pela superação da antinomia campo-cidade. Desenvolver uma postura crítica (organizar a rebelião) e criativa (tomar posição, demonstrar pensamento autônomo, ser protagonista). Ter consciência dos direitos. Desenvolver uma visão de mundo na perspectiva da classe trabalhadora. Compreender os processos de produção da existência social. Construir sensibilidades e habilidades específicas relativas ao mundo da cultura, da arte, dos esportes. Realizar uma ação/atuação política: militância na organização. – Este é um dos traços reforçados no perfil esperado para os estudantes dos cursos específicos do MST. (MST, 2006b, p. 153).

É importante destacar que neste mesmo boletim são apresentados artigos de intelectuais brasileiros que tratam da relação entre educação e trabalho, escola unitária e politécnica, Ensino Médio no Brasil. Os artigos apresentados discutem o caráter dual presente na educação brasileira,²² especialmente no Ensino Médio, e defendem uma proposta integral na formação dos jovens brasileiros, com base num projeto unitário de ensino médio.²³

No ano de 2010, decorrente de debates no MST, particularmente no Paraná em escolas itinerantes, inicia-se um trabalho mais profundo no tocante à organização do trabalho pedagógico por Complexos de Estudos. A ideia envolveu um grupo de trabalho formado por

²² Historicamente no Brasil o Ensino Médio tem sido caracterizado pela separação entre uma educação voltada à classe trabalhadora de base tecnicista e uma educação voltada à formação da elite, de caráter mais propedêutico e científico. Mais recentemente, conforme Ciavatta (2006), podemos observar este dualismo no Decreto 2.208/1997 que aprofundou a separação entre a cultura escolar e a cultura do trabalho ao desvincular o ensino médio da educação profissional. E se o Decreto 5.154/2004, durante o governo Lula, restituiu às instituições de ensino médio a alternativa do ensino médio técnico em uma única matrícula, de modo a reintegrar os conteúdos e as disciplinas gerais e específicas, a teoria e a prática das atividades profissionalizantes, a Reforma do Ensino Médio aprovada em 2017 pelo governo Temer novamente reforçou a separação entre ensino médio e profissionalizante.

²³ Para Ramos (2004), na base da construção de um projeto unitário de ensino médio que, enquanto reconhece e valoriza o diverso, supera a dualidade entre formação básica e formação profissional, está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido: a) ontológico, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos; b) histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos. Nas observações de Ramos (2006), pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo no ensino médio à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio. Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo no ensino médio na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo.

professores de algumas universidades, professores das escolas itinerantes, setor de educação do MST, o professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Luiz Carlos de Freitas, estudioso da pedagogia russa, e Roseli Caldart, do MST. Esse grupo construiu o plano de estudo de orientações para as escolas. Tal documento seguiu uma lógica de trabalho em três níveis: planejamento geral das escolas envolvidas; implantação do experimento em cada escola; e a formação dos/as educadores/as. O trabalho por Complexo de Estudos passou a estar presente principalmente na organização das escolas de Ensino Médio.²⁴

Em 2013, realizou-se o Seminário Nacional Juventude e Ensino Médio nos Assentamentos de Reforma Agrária, contando com 90 participantes de 14 estados e do Distrito Federal. Dentre os objetivos, destaca-se “a preocupação com a qualificação do projeto educativo da juventude, incluindo o projeto político-pedagógico das escolas de educação básica e particularmente de ensino médio”. (MST, 2014, p. 115).

O documento, intitulado “Desafios de formação da Juventude” (MST, 2014), apresenta uma síntese das discussões que estiveram presentes no seminário. É importante destacar que tanto o debate sobre a juventude quanto sobre o Ensino Médio é inserido na perspectiva da continuidade da luta pela reforma agrária e por um outro projeto de sociedade, diferente da sociedade capitalista. Neste sentido, inicia apresentando alguns desafios apresentados pelo momento atual, sendo:

- a) Necessidade de formar lutadores e sujeitos políticos num momento de descenso das lutas de massas e de despolitização da vida social, no qual coloca-se a necessidade de formar e exercitar a formação política de todas as gerações, inclusive da juventude:

A rebeldia, característica própria da juventude, precisa ser potencializada para lutas sociais e projetos coletivos. Isso requer uma formação política que enraíze na história da luta de classes uma geração que ainda não conseguiu participar de lutas efetivamente de massa, não tendo a experiência pessoal de vitórias ou derrotas de classe. (MST, 2014, p. 116).

- b) Formar trabalhadores camponeses num momento de avanço do agronegócio.
- c) Unificar a luta dos trabalhadores em momento de descenso. Em relação à juventude, destaca-se a importância de articular lutas e atividades entre os jovens do MST e jovens das diferentes organizações camponesas e também com os jovens da classe trabalhadora da cidade.

²⁴ No próximo capítulo, retomamos esse debate a respeito dos Complexos de Estudos quando analisamos a política pedagógica da Escola Paulo Freire em sua íntima relação com a realidade do campo e sua relação com a práxis social camponesa.

- d) Preservar e radicalizar o protagonismo dos camponeses na condução de suas lutas e do seu destino histórico. Em relação à formação da juventude, trata-se de “aprender a ser protagonista pela efetiva participação em práticas sociais que exijam esse protagonismo [...] O exercício da auto-organização coletiva e autônoma dos jovens é fundamental” (MST, 2014, p. 118), sendo a escola também um espaço importante para o seu aprendizado e exercício.
- e) Educar para uma visão de mundo socialista em um tempo de hegemonia do neoliberalismo, sendo necessário uma ofensiva contra-hegemônica forte contra os valores capitalistas, entre eles o consumismo. Neste caso, a escola pode ajudar a “tornar consciente e objeto de análise coletiva a distinção entre necessidades reais objetivas, plano do valor de uso, e falsas necessidades criadas pela ideologia de que ‘ser é consumir’ e consumir quer dizer comprar mercadorias” (MST, 2014, p. 119).
- f) Inserir a escola nos desafios da formação da juventude. A escola não pode ficar de fora do processo para formar seres humanos plenamente desenvolvidos. Para tanto, coloca-se como desafio: reconstituir a ligação da escola com a vida e com suas contradições. Isto implica num direcionamento oposto aquele dado pelo capitalismo a educação escolar dos trabalhadores que visa a formação para a subalternidade e a conformação aos interesses do capital. Implica na necessidade de alterar a lógica de funcionamento da escola, o que o MST vem tentando fazer desde o seu surgimento.

Para que a escola se coloque como importante no processo de formação da juventude, o MST destaca dois pilares fundamentais: colocar os estudantes como sujeitos ativos na condução da escola e de seu processo educativo; que o processo pedagógico seja pensado de modo a colocar a juventude em contato com os problemas da vida, com as contradições sociais, sem perder com isso a especificidade da escola em relação à apropriação do conhecimento:

No processo educativo não podemos perder nem a prática nem o conhecimento teórico. E a escola estará ajudando bastante na formação política de nossa juventude se construir um método adequado de estudar história e de exercitar a análise da realidade, em situações da vida cotidiana, mas visando à compreensão do desenvolvimento histórico mais amplo: entender o que são contradições e como elas movem as transformações das

sociedades, do ser humano, das relações entre ser humano e natureza. (MST, 2014, p. 121).

É importante considerar que, na proposta de Ensino Médio presente nos documentos do MST, apresenta-se uma perspectiva de juventude que difere das análises dominantes da escola capitalista, na qual são recorrentes o tratamento do jovem como sujeito passivo, sem responsabilidades, imaturo, incapaz. Os documentos apresentados aqui sinalizam para uma concepção de juventude ativa, capaz de liderar e coordenar ações, sujeito estratégico da mobilização.

Observa-se, portanto, que a escola tem um papel fundamental na formação política da juventude para o MST. Todavia, não se trata de um projeto fechado em si mesmo. O MST, no decorrer de sua história, foi solidificando a compreensão de que a luta pela Reforma Agrária, por uma outra escola e por uma nova sociedade é uma luta de toda a classe trabalhadora. Neste sentido, procurou a articulação com outros movimentos do campo e da cidade. No caso específico da educação, este processo pode ser observado na constituição do Movimento por uma Educação do Campo.

2.4 A Luta do MST e a Educação Escolar no Campo Brasileiro: a educação do campo

Para Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 25), a partir da I Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998, foi decidido não utilizar mais a expressão meio rural com o intuito de resgatar o conceito histórico e político do povo camponês. Para Caldart (2004, p. 153), “A Educação do Campo se faz no diálogo entre seus diferentes sujeitos”. Pois um princípio da Educação do Campo é que sujeitos da educação do campo são sujeitos do campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos da floresta etc. A Educação do Campo não pensa o campo distante de sua gente e leva em conta os aspectos políticos, sociais, culturais, geográficos e pedagógicos, em um movimento que nasce a partir das contradições de uma educação que trata o povo camponês como mercadoria e se alicerça nos interesses do mercado capitalista.

De acordo com Arroyo, Caldart e Moilina (2004), na I Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”, os compromissos e desafios pessoais e coletivos assumidos para a efetivação da Educação do Campo foram:

- a) Vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um Projeto Popular de desenvolvimento nacional.

- b) Propor e viver novos valores culturais.
- c) Valorizar as Culturas do campo.
- d) Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação do Campo.
- e) Lugar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização.
- f) Formar educadores e educadoras do campo.
- g) Produzir uma proposta de Educação Básica do Campo.
- h) Envolver as comunidades nesse processo.
- i) Acreditar na nossa capacidade de construir o novo.
- j) Implementar as propostas de ação desta conferência.

Os compromissos e desafios assumidos na I Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo” intensificou o processo de luta pela Escola do Campo. Nesse sentido, o movimento político, social, pedagógico, cultural e ideológico existente no campo passou a unir forças para pressionar os governantes a tirar a lei do papel, pois à luz dos artigos 208 e 210, da Carta Magna de 1988, a LDBEN 9394/96 estabelece que

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.

- I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Fernandes (2004, p. 140) salienta que “Somente na Constituição de 1988 é que a educação é finalmente promulgada como direito de todos. Nascia ali, a perspectiva da construção de uma educação do campo, livre do jugo das elites”. A CF/88 foi resultado e consolidação de uma luta contra a ditadura e a favor do reestabelecimento da democracia. Com ela, são criadas as condições legais para que a Educação do Campo pudesse ser articulada de acordo com os anseios do processo político, social, cultural e pedagógico existente no campo, pois

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, [...] Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a

população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural. (FERNANDES, 2004, p. 142).

A I Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”, portanto, oficializa o processo de luta do povo camponês ao direito por uma educação diferenciada e construída com a participação efetiva dos povos do campo – os Movimentos Sociais, em particular o MST –, que vêm buscando a partir da luta pela Terra e de sua mística, que também é pedagógica, efetivar esse projeto que

Um primeiro desafio que temos é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta. Ter isso claro ajuda na forma de expressão e implementação da nossa proposta: A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo, deve ser *educação* no sentido amplo de *processo de formação humana*, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 23).

O desafio citado nos imprime a responsabilidade de investigar a atual estrutura educacional presente no campo e responder: De que forma está sendo pensada a formação oferecida, a serviço de quem está essa suposta formação? Conforme Silva (MST, 2019), o cruzamento de dados disponíveis pelo Censo Escolar do INEP mostra que somente em 2014 4.084 escolas do campo fecharam suas portas. Se pegarmos os últimos quinze anos, essa quantidade salta para mais de 37 mil unidades educacionais a menos no meio rural. Se dividirmos esses números ao longo do ano, temos oito escolas rurais fechadas por dia em todo país. Dentre as regiões mais afetadas, Norte e Nordeste lideram o ranking. Só em 2014, foram 872 escolas fechadas na Bahia. O Maranhão aparece em segundo lugar, com 407 escolas fechadas, seguido pelo Piauí com 377. Somado ao fechamento das escolas, está a estrutura precária, a falta de formação continuada aos professores, contratos de trabalho precarizados, entre outros. Além disso, é uma escola que traz a forma capitalista na sua organização.

Todavia, o movimento da Educação do Campo busca romper com este modelo escolar a partir de uma proposta no qual o processo humanizador é fundamental. Logo, a luta política pelo direito a educação pelos povos do campo é fundamental.

Conforme Arroyo (2004, p. 103),

Somente neste terreno político dos direitos terá sentido um outro diálogo entre a diversidade dos povos do campo e as diversas agências públicas e os diversos entes federativos. O pensamento educacional, a reorientação curricular, a produção de material didático e a formação de professores (as) ou o cumprimento das políticas educacionais encontrarão seu sentido público na sociedade que não ignore o avanço da consciência e da luta pelos direitos. Entretanto, se as políticas para a educação do campo apenas ressuscitarem velhas medidas paliativas para reanimar o precário sistema escolar e as viciadas formas de gestão, essas políticas serão rejeitadas como tímidas e paliativas. Ao longo da história os movimentos coletivos pró-direitos incomodaram o público. Reeducaram os políticos e as políticas.

A luta por uma Educação do Campo se sustenta na luta pela terra, na luta para permanecer no campo, na luta por políticas públicas que garantam direitos aos povos do campo, na luta para construirmos coletivamente uma Escola do Campo. Sobretudo a educação é, portanto, o meio pelo qual o homem, a mulher, o jovem e a criança do campo estarão buscando a sua humanização e o reconhecimento de sua identidade camponesa. Porém, essa educação, que precisa ser humanizante, não pode ser relegada somente a Escola Formal, pois o movimento cultural, político e ideológico existente no campo não nos permite fechar os olhos para o processo educativo não formal ou informal existente nesse espaço.

Este processo anda na contramão do sistema capitalista, pois na lógica capitalista representada pelo paradigma da educação rural “as relações educacionais passam a ser analisadas pelo custo benefício, sendo o estudante um cliente, independente do lugar onde vive, seja o campo ou a cidade”. (ARROYO, 2004, p. 114). Entretanto, no paradigma que defende a Educação do Campo, conforme Arroyo (idem, p. 115) “é a formação humana que tem maior significado [...] Por isso, o ser humano está sempre na busca de sua completude e é consciente disso”. Portanto, a busca pela completude da cidadania e da identidade camponesa e, conseqüentemente, a sua consciência por parte dos povos do campo está intimamente ligada à luta política, pedagógica, cultural, ideológica e perpassa pela formação política que é intrínseca da formação humana defendida pelo projeto de Educação do Campo. É por esse viés que Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 15) defendem que

Um traço aparece com todo o destaque: a construção do direito do povo brasileiro do campo à educação, às letras, ao conhecimento, à cultura universal somente acontecerá vinculada à construção da pluralidade dos direitos negados. Sobretudo, vinculada à realização do primeiro direito: a terra. Que é trabalho, vida e dignidade. Que é educação.

Porém, não aquela educação descrita por Arroyo (2004, p. 71): “A imagem que sempre temos na academia, na política, e nos governos é que para a escolinha rural qualquer

coisa serve. Para mexer com enxada não há necessidade de muitas letras”. Essa imagem da escolinha rural é totalmente contrária ao projeto de Escola do Campo a qual está sendo construída pelo movimento sociocultural e político existente no campo. Assim como denuncia Arroyo (2004, p. 71),

Em nossa história domina a imagem de que escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler. [...] a escola rural tem que dar conta da educação básica como direito do homem, da mulher, da criança e do jovem do campo. Ou seja, estamos colocando a educação rural onde sempre deve ser colocada, na luta pelos direitos. A educação básica, como direito ao saber, direito ao conhecimento, direito à cultura produzida socialmente.

É nesse sentido que o projeto por uma Educação do Campo rompe com a imagem de escolinha rural e passa a lutar pela construção da “Escola do Campo”. Não basta apenas ser uma escola no campo, ela precisa ser “do campo” forjada pelos Movimentos Sociais do Campo, precisa andar na contramão da lógica do mercado que relega ao abandono total a educação da classe trabalhadora tanto do campo quanto da cidade. Nas palavras de Arroyo (2004, p. 72), a lógica do mercado capitalista ao pensar a educação do proletariado urbano defende a posição de que “para trabalhar na cidade, para pegar ônibus, para ler o número do ônibus, de poucas letras precisa o trabalhador”.

Sobretudo, a conjuntura educacional alicerçada pelo mercado capitalista não possui intenção de construir um projeto popular para a educação básica. Diante dessa situação é que a intervenção dos Movimentos sociais se faz necessário pelo fato de situar a Educação do Campo no terreno dos direitos e da luta de classes, e o envolvimento da escola formal junto a esse processo torna-se fundamental para que o projeto de construção da Escola do Campo realmente se efetive pelo viés dos grandes valores da vida e da formação humana. Destaca Arroyo (2004, p. 73).

[...] por que educar o trabalhador no campo, a trabalhadora, os sem-terra, por que? Porque são sujeitos de direitos. [...] Como a escola rural vai incorporar direitos? Esta é a pergunta que nós teríamos que colocar diante do avanço da consciência dos direitos. O movimento social no campo representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação.

Como a Escola rural irá incorporar direitos? É essa a indagação que nos faz Arroyo (2004). Para responder-lhe, é necessário nos reportar ao que diz Caldart (2004, p. 149-150),

quando fala que a Educação do Campo identifica uma luta pelo direito de todos à educação, e ressalta:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a se educar no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. [...]A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por traz da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive nesse lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais.

Portanto, para que a escola possa incorporar direitos, o movimento político, social, cultural e pedagógico existente no campo terá que adentrar os muros da escola formal. Porém, esta efetivação não acontecerá mediante o velho paradigma hegemônico da Escola Rural. Pois “esse nosso movimento *por uma educação do campo* se afirma como um basta aos ‘pacotes’ e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou escravizam”. (CALDART, 2004, p 153). A autora segue dizendo que “basta dessa visão estreita de educação como preparação para a mão-de-obra e a serviço do mercado”. (Idem, ibidem, p 153).

Para Caldart (2004, p 157), “construir uma Escola do Campo significa, estudar para viver no campo”, é necessário romper com essa visão urbanizadora, que prega a saída do campo. Assim, a incorporação de direitos por parte da Escola estará precedida do rompimento radical com o velho paradigma hegemônico da Educação Rural, juntamente com a criação da perspectiva de um novo paradigma, o da Educação do Campo, o qual traz para dentro da Escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais do povo camponês.

Por fim, é importante a referência a Martins (2009b). Para ele a educação do campo está se forjando e ganhando espaços no debate educacional, legal e científico. Essa construção coletiva tem a inserção, por vezes, efetuada pelos movimentos sociais, mas, de maneira geral, pelos sujeitos do campo. Dessa forma, a educação do campo ocupa um espaço de debate educacional em nível nacional. Isso é um processo de ocupação da escola. Tal processo se materializa em diversas instâncias: no plano legal, com o estabelecimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e, principalmente, com seu

conteúdo: no plano político, com a contenção do processo de extinção das escolas rurais, sua reinserção no debate educacional e na estrutura estatal, e, principalmente, no plano identitário, com a promoção do debate sobre a cultura camponesa, seus valores e a manutenção da vida do campo.

Para Martins (2009b, p. 186), o exemplo da educação do campo é colocado com a finalidade de evidenciar o caráter amplo que a categoria ocupação da escola vem alcançando. E ainda a afirmação acima contém elementos cruciais, como a perspectivas de classe, do direito do acesso à educação para a classe trabalhadora; isso sem perder de vista a especificidade dos sujeitos do campo e do movimento social, tudo articulado à categoria ocupação.

Contudo, o fato é que o ponto de partida da referida categoria é um movimento social. Daí o próprio caráter educativo que o movimento contém é uma referência necessária para as demais análises. Assim, a gênese da construção do sujeito político constituído nas lutas sociais específicas, como a reforma agrária e a luta de classes, em uma esfera mais ampla, é um dos pontos de partida para a presente análise.

Dando continuidade, no terceiro capítulo desse trabalho buscamos entender a contribuição da educação formal no processo de formação política dos jovens assentados. Assim, nos propomos, a partir das análises de documentos e das entrevistas realizadas com os educandos e professores da Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire, situada no assentamento José Maria, município de Abelardo Luz/SC, identificar as contribuições desta escola no tocante ao processo de formação política de seus estudantes e sua ligação com a efetivação da Escola do Campo.

3 AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO PAULO FREIRE NA FORMAÇÃO POLÍTICA DOS JOVENS ASSENTADOS

Como afirmam Freire (1987) e Snyders (2005), a escola é um espaço de lutas, que tanto pode estar a serviço da manutenção do atual estado de coisas impostas pelo sistema hegemônico do capital quanto pode estar a serviço da humanização da classe trabalhadora do campo e da cidade a partir de uma educação alternativa embasada em outros princípios que não sejam os do capital, mas sim princípios socialistas.

No capítulo anterior, ao evidenciarmos as concepções de educação e escola do MST, especialmente em relação ao Ensino Médio, e ao apresentarmos algumas características inerentes da Educação do Campo que se contrapõe à Educação Rural, pudemos identificar a escola como este espaço conflituoso, onde interesses divergentes se opõem, principalmente quando essa escola está envolta por um processo de transição entre a velha concepção burguesa embasada nos interesses dominantes do mercado agroindustrial capitalista, representada pela Educação Rural, e a construção de novos paradigmas que sustentarão uma escola alternativa e coligada aos interesses e necessidades da classe trabalhadora do campo e da cidade, a partir da Educação do Campo.

Dando continuidade ao debate, que reconhece a escola como um espaço de lutas sociais, que a vê como um lugar privilegiado para colocar em prática a dialética que se contrapõe ao atual sistema hegemônico do capital, pretendemos analisar a Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire no que tange à sua política pedagógica assim como de seus sujeitos jovens educandos/as e educadores/as. Buscamos averiguar as contribuições dessa escola para o processo de construção e efetivação da escola que queremos, a Escola do Campo, assim como do processo de formação política dos jovens educandos/as.

De fato, estará a Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire cumprindo seu papel social junto ao embate Escola Rural *versus* Escola do Campo? A partir dessa indagação, propomo-nos nesse capítulo, além de dar continuidade ao debate iniciado no capítulo anterior, analisar os dados coletados nas entrevistas com jovens educandos/as, educadores/as assim como a análise do PPP da escola pesquisada, com o intuito de identificar as contribuições da escola e da participação no MST, junto ao processo de formação política dos jovens assentados estudantes deste estabelecimento de ensino.

Primeiramente, contextualizamos a escola Paulo Freire e apresentamos os sujeitos da pesquisa, apontando algumas características dos jovens educandos/as, dos/as educadores/as e coordenação da escola que foram entrevistados.

Dando sequência, analisamos em que medida a referida escola contribui para a formação política da juventude. Iniciamos com o debate sobre os complexos de estudo, apontando a relação existente entre os conteúdos programáticos ministrados pelos professores e professoras com a realidade atual e a vida dos jovens no campo. Destacamos também a escola como espaço político-organizativo dos jovens estudantes, assim como a formação política dos jovens assentados no que tange às contribuições da escola frente ao processo de formação política desencadeado a partir do trabalho coletivo entre Escola e MST.

3.1 A Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire

A Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire nasce da luta pela terra no município de Abelardo Luz/SC. Podemos destacar a data emblemática de 25 de Maio de 1985, quando ocorreu a primeira ocupação de terras improdutivas no município e a segunda ocupação do estado de Santa Catarina organizada pelo MST. Atualmente são 22 assentamentos no município com aproximadamente 1500 famílias assentadas, as quais tiram seu sustento de forma digna em seus lotes conquistados pela luta e organização do Movimento. Sobretudo, o Assentamento José Maria se efetivou no dia 23 de dezembro de 1997, sendo o nome em homenagem ao monge José Maria que lutou a guerra do Contestado. A partir dessa data iniciou-se também o processo de ocupação da escola.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de Abelardo Luz, em 1998 começa a construção da Escola Básica Municipal José Maria, originada de um processo de nucleação das escolinhas isoladas multisseriadas nas áreas de assentamento e demais localidades rurais do município, totalizando um número expressivo de aproximadamente 20 escolas fechadas que, na maioria dos casos, foram nucleadas para a cidade, sendo que os educandos e educandas eram transferidos e transportados para as diversas escolas da cidade. Porém, para as escolas multisseriadas localizadas nas comunidades dos assentamentos, a situação de nucleação e transferência dos educandos e educandas para escolas da cidade foi muito tensa, tendo a intervenção do Movimento Social MST, exigindo do governo municipal da época a construção de duas escolas nos principais assentamentos do município, 25 de Maio e José Maria. Isto culminou com a nucleação dessas escolas multisseriadas para essas duas grandes escolas que foram construídas: uma situada no assentamento 25 de Maio, a Escola Básica Municipal 25 de Maio, e a outra, a Escola Básica Municipal José Maria, no assentamento José Maria.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire (PPP, 2018), o nome da escola foi escolhido em homenagem ao educador brasileiro Paulo Freire, dado a sua contribuição para a educação popular e para a educação nacional. A escolha se deu via grupos de estudo, sendo aprovado em assembleia geral.

Após toda a luta para efetivar as nucleações de forma a amenizar os prejuízos no que tange ao desenvolvimento das comunidades envolvidas e à vida escolar das crianças e jovens do campo, a partir da nucleação dentro dos próprios assentamentos tem-se a necessidade de mais, afinal, depois que os jovens concluíssem o Ensino Fundamental, onde iriam estudar? Em suma, a grande maioria dos jovens assentados interrompiam seus estudos porque não tinham condições para se dirigirem à cidade para concluir o Ensino Médio. Nesse sentido, inicia-se um novo movimento para conseguir transporte à cidade e garantir o acesso à Escola Estadual Anacleto Damiani. Porém, o transporte conseguido na época não deu conta, tendo em vista que não percorria todos os assentamentos, pois tinha como ponto de partida as referidas escolas nos assentamentos 25 de Maio e José Maria, o que dificultava para os que moravam em assentamentos distantes. Portanto, o MST inicia a luta para garantir as extensões da Escola Anacleto Damiani nos dois assentamentos.

De fato, em 2004 efetivam-se as extensões da Escola Estadual Anacleto Damiani nos respectivos assentamentos 25 de Maio e José Maria. De acordo com o PPP (2018), o início das aulas foi muito difícil, pois, com a falta de estrutura, as aulas começaram nesse mesmo ano em salas emprestadas no centro de formação, a antiga casa grande do fazendeiro. Em 2005, a partir de debates acalorados e de idas e vindas à Secretaria de Estado da Educação (SEED), em Florianópolis, inicia-se a construção das novas estruturas da Escola de Ensino Médio Paulo Freire, inaugurada em 2006.

Segundo o PPP (2018), a escola atuou até o ano de 2009 apenas com o curso regular e, a partir dessa data, passou a trabalhar também com o curso técnico em agroecologia. Porém, com a conquista do Instituto Federal Catarinense (IFC) em 2016, a escola deixou de atuar com o curso técnico e passou a oferecer a partir dessa data apenas o curso de Ensino Médio regular.

O PPP (2018) relata que a escola Paulo Freire conta com 110 educando/as matriculados/as do primeiro ao terceiro ano, com idade entre 14 e 19 anos, sendo que esses jovens são filhos de agricultores, oriundos de sete assentamentos: Capão Grande, Novo Horizonte, Indianópolis, Três Palmeiras, Roseli Nunes, 13 de Novembro e José Maria. Estes assentamentos ficam entre 1 e 25 quilômetros de distância da escola.

Em particular no terceiro ano, que representa a turma pesquisada – e, portanto, sujeitos da pesquisa –, o número de educandos/as matriculados/as e frequentando regularmente a escola chega ao número de 30 educandos/as, sendo 14 no período matutino e 16 no período vespertino.

A estrutura física da escola, de acordo com o PPP (2018), apresenta 3 salas de aula; 1 biblioteca com aproximadamente 6 mil exemplares; 1 secretaria; 1 sala dos educadores com lugar para cozinha e refeições dos mesmos; cozinha; almoxarifado; 6 laboratórios de solo: topografia, biologia, matemática, química, língua portuguesa e informática com 30 computadores; 1 sala para a rádio escolar; 1 destinada ao jornal escolar; um amplo espaço para a horta escolar, além de espaço para a recreação dos jovens.

De acordo com o PPP (2018), a escola tem constituída instâncias que articulam a comunidade escolar e a comunidade externa, sendo que todos segmentos estão intrinsecamente ligados à proposta político-pedagógica da escola. Assim, na perspectiva de aglutinar forças, há efetivamente ligados à escola: a Associação de Pais e Professores (APP); o Conselho Deliberativo (CD), que representa os pais e comunidade; o Coletivo de educadores (CE); coordenador e representantes dos educandos; e os NBs, que substituem o tradicional grêmio estudantil. Esses são espaços construídos na perspectiva da gestão democrática. Sendo assim, são instâncias consultivas e deliberativas no processo geral da escola e da gestão, do ponto de vista pedagógico, financeiro, político e administrativo. O PPP (2018) fala também sobre a estrutura orgânica da escola que se compõe da seguinte forma:

- a) Assembleia Geral: é uma instância máxima de gestão onde participam os educandos e comunidade e que se reúnem uma ou duas vezes por ano para examinar e, se for o caso, aprovar a prestação de contas; eleger ou ratificar os indicados para o conselho deliberativo escolar; aprovar o Projeto Político Pedagógico; aprovar a base curricular; aprovar o regimento escolar; aprovar calendário escolar.
- b) Conselho Deliberativo Escolar: para acompanhar o dia a dia da escola, formado por coordenadores das turmas, educadores/as, direção, bem como membros da comunidade assentada e representantes do setor de Educação do MST, com a função de contribuir com o processo de gestão da escola: avaliar os/as educadores/as, contribuir com a escolha de novos/as educadores/as; definir os investimentos e examinar as prestações de contas; propor atividades de intercooperação entre escola e comunidade assentada.

- c) Coordenação das Turmas: formado por representantes das turmas, considerando a questão de gênero, um coordenador e uma coordenadora, com funções de coordenação da sala de aula e representação da turma junto ao conjunto da escola e direção, assim como também contribuir na solução de problemas, planejar atividades, possui reuniões quinzenais. Os coordenadores também devem participar do conselho deliberativo e conselho de classe.
- d) Núcleos de Base: espaço de organização dos/as educandos/as enquanto coletivo, formado por estudantes de todas as séries, divididos em grupos de acordo com o interesse, e são: embelezamento da escola; horta; saúde; comunicação; resgate histórico e cultural. A intenção é que cada grupo ou NB consiga se relacionar com os outros grupos e lidere atividades em conjunto com educandos/as, educadores/as, coordenação escolar e comunidade em geral.
- e) Coletivo de Educadores/as: formado por educadores/as e coordenação da escola, é o momento de reflexão sobre as práticas pedagógicas, espaço de planejamento, de estudo, tendo em vista que quase todos os/as educadores/as moram nos assentamentos se reúnem fora do horário escolar.

A partir do PPP (2018), também apresentamos o Currículo do Ensino Médio na escola Paulo Freire, o qual é estabelecido pelo Estado.

Tabela 1 – Currículo Escola Paulo Freire

PRIMEIRO ANO	
DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Biologia	64 C.H
Matemática	96 C. H
Geografia	64 C.H
Historia	64 C.H
Educação Física	64 C.H
Língua Estrangeira-Espanhol	64 C. H
Língua Portuguesa e Literatura	64 C.H
Filosofia	64 C. H
Sociologia	64 C.H
Física	64 C.H
Química	64 C. H
Artes	64 C.H

Fonte: Minha autoria.

Tabela 2 – Currículo Escola Paulo Freire

SEGUNDO ANO	
DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Biologia	64 C.H
Matemática	64 C.H

Geografia	64 C.H
Historia	64 C.H
Educação Física	64 C.H
Língua Estrangeira-Espanhol	64 C.H
Língua portuguesa	96 C.H
Sociologia	64 C.H
Física	64 C.H
Química	64 C.H
Filosofia	64 C.H
Artes	64 C.H

Fonte: Minha autoria.

Tabela 3 – Currículo Escola Paulo Freire

TERCEIRO ANO	
DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
Biologia	64 C.H
Matemática	64 C.H
Geografia	64 C.H
Historia	64 C.H
Educação Física	64 C.H
Língua Estrangeira-Espanhol	64 C.H
Língua portuguesa	96 C.H
Filosofia	64 C.H
Física	96 C.H
Química	64 C.H
Sociologia	64 C.H
Artes	64 C.H

Fonte: Minha autoria.

Quanto ao Calendário Escolar, a definição do início e do final do ano letivo é fixada pela Secretaria de Estado da Educação, Ciências e Tecnologias, órgãos aos quais a escola está vinculada. O calendário, que compreende as atividades a serem realizadas, é elaborado anualmente, assegurando 200 dias de efetivo trabalho, com 800 horas aulas anuais, como estipula lei em vigor. Em relação às atividades extraclasse como festas, gincanas, comemorações, elas são definidas também anualmente com o grupo que se forma a partir das escolhas de vagas a cada início de ano. As reuniões pedagógicas e de planejamento fazem parte do calendário escolar.

3.2 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

Antes de iniciar o processo de caracterização dos sujeitos da pesquisa, é importante ressaltarmos algumas características referentes aos tipos de famílias que encontramos nos assentamentos de onde os jovens sujeitos da pesquisa são oriundos. Assim, para compreender o contexto político, social, cultural e pedagógico dos jovens, vale o conhecimento a respeito da relação existente entre as referidas famílias e o MST.

Primeiramente, podemos apontar as *famílias militantes do MST*, que são as que participaram de todo o processo de luta pela terra, desde o momento da ocupação da terra improdutiva, da coletividade do acampamento até o momento do assentamento, e que continuam na luta por melhores condições de vida dentro dos assentamentos, continuam lutando pela libertação do povo camponês em relação às amarras do capital, a partir da luta por escola de qualidade para seus filhos e filhas. Conforme podemos observar nas falas a seguir:

Meus pais foram acampados aqui na José Maria, aí depois eles acamparam no Maria Rosa em Passos Mais e conseguiram um terreno justamente pelo movimento. Fazem 19 anos que a gente mora no mesmo lugar. Meu pai ele é militante. Ajudou em vários acampamentos nas ocupações. [...] Então a gente desde pequenininha já sabe o sentido e importância de estar dentro do movimento. (Emanueli, 17 anos – *Jovem Estudante, entrevistada em 23/08/2018*)

[...] O meu pai ajudava com a reforma agrária, [...] A participação foi uma grande evolução para mim. [...] Eu fui desenvolvendo o jeito de falar e aprendendo como é a sociedade e o mundo ali fora. (Catarina, 17 anos – *Jovem Estudante, entrevistada em 21/08/2018*)

Nessas falas de jovens oriundas de *famílias militantes do MST*, observamos que a participação junto ao processo de luta pela terra desencadeia uma consciência política que é própria da identidade Sem Terra. De acordo com Caldart (2000, p. 63), essa identidade se constrói da seguinte forma:

[...] os sem-terra não surgiram como sujeitos prontos, ou como uma categoria sócio-política dada, através do ato de criação do MST. Sua gênese é anterior ao movimento e sua constituição é um processo que continua se desenvolvendo ainda hoje, embora, tal como no caso da classe operária analisada por Thompson, já seja possível identificar um momento da sua história em que se mostra como identidade melhor definida.

Para Caldart (2000), ser Sem Terra em cada um dos momentos da história do MST tem um sentido diferente, embora todos os Sem Terra, de cada uma das gerações que se desenvolvam, devam se sentir herdeiros daqueles primeiros trabalhadores e trabalhadoras que em determinado momento histórico decidiram reagir contra a condição social de sem (a) terra, escolhendo a ocupação das terras improdutivas como forma de luta e como símbolo de sua rebeldia social.

Num segundo momento, podemos destacar que encontramos também *famílias que, apesar de terem participado de todo o processo de luta pela terra, após se tornarem*

proprietários do lote, deixaram de participar das lutas do MST. Inclusive lutam pela aquisição da titulação²⁵ dos lotes para poderem livremente comercializar a terra novamente. Nesse sentido, seguem algumas falas que sintetizam a situação do distanciamento dessas famílias para com o MST, mesmo tendo essas famílias participado do processo de luta pela terra, no que diz respeito à ocupação e ao assentamento das referidas famílias:

Sim eu conheço (o MST), mas não participo não. Minha família também não participa. *(Paulo, 19 anos – Jovem Estudante, entrevistado em 23/08/18)*

Conheço (o MST), mas tipo não conheço profundamente assim, mais é por causa do colégio. *(Sandra, 17 anos – Jovem Estudante, entrevistada em 23/08/2018)*

Temos também aquelas *famílias que não participaram da luta pela terra*, tendo dificuldades de entenderem o que significa a luta do MST por terra e dignidade. Essas famílias não possuem nenhum envolvimento com o Movimento, inclusive alguns são ferrenhos defensores da propriedade privada e contra o processo de ocupação e, apesar de reconhecerem que estão dentro de uma área de assentamento, defendem o processo de titulação para que possam livremente comercializar e mesmo comprar os lotes da vizinhança. Assim, seguem as falas dos jovens a respeito do envolvimento deles e de suas famílias junto ao MST:

²⁵ A Constituição Federal de 1988 estabelece que os beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária receberão contratos de concessão de uso ou títulos de domínio, instrumentos que asseguram o acesso à terra. O Contrato de Concessão de Uso (CCU) transfere o imóvel rural ao beneficiário da reforma agrária em caráter provisório e assegura aos assentados o acesso à terra, aos créditos disponibilizados pelo Incra e a outros programas do Governo Federal de apoio à agricultura familiar. O Título de Domínio (TD) é o instrumento que transfere o imóvel rural ao beneficiário da reforma agrária em caráter definitivo. É garantido pela Lei 8.629/93, quando verificado que foram cumpridas as cláusulas do contrato de concessão de uso e que o assentado tenha condições de cultivar a terra e de pagar o título de domínio. Além da garantia da propriedade da terra para as famílias assentadas, a titulação efetuada pelo Incra contém dispositivos norteadores dos direitos e deveres dos participantes do processo de reforma agrária, especialmente do poder público (representado pelo Incra) e dos beneficiários, caracterizado pelos assentados. (Disponível em: <www.incra.gov.br/titulação>. Acesso em: 3 jan. 2019).

O CIMI, o FETRAF, a CONTAG, o MAB, o MCP, o MPA e o MST divulgam documento pela volta do MDA, retorno da reforma Agrária, contra a regularização da grilagem e da titulação individual de terras. Nesse sentido o documento traz em seu enredo, o seguinte, a respeito da titulação dos lotes de assentamento: “Somos contra a titulação individual que estimula a venda de terras, fere o espírito da Reforma Agrária e promove a devolução dos lotes para os fazendeiros. Defendemos o direito de titulação em concessão de uso real, conquistado na constituição e que dá os mesmos direitos aos assentados, sem permitir a venda das terras da Reforma Agrária. Por trás do pretenso moralismo do TCU está na verdade a defesa de uma política de estímulo à venda dos lotes de Reforma Agrária, ferindo a lei e o princípio de justiça”. (Disponível em: <<https://deolhonosruralistas.com.br/2016>>. Acesso em: 3 jan. 2019).

Minha família ela não é tão próxima do MST, assim, a gente tem terra que o MST ocupou mas a gente não participou da ocupação. (*Eduardo, 17 anos – Jovem Estudante, entrevistado em 22/08/2018*)

Já ouvi falar (do MST), mas nunca participei e nem um familiar meu se envolveu. (*Carlos, 18 anos – Jovem Estudante, entrevistado em 20/08/2018*)

Na escola pesquisada, encontramos jovens militantes, jovens que as famílias os afastaram do processo de luta depois da conquista da terra e jovens oriundos de famílias que não participaram do processo de luta pela terra.

Entrevistamos 12 jovens com idade entre 17 e 19 anos oriundos dos seguintes assentamentos: 2 jovens do assentamento José Maria, 2 jovens do assentamento Capão Grande, 1 jovem do assentamento Novo Horizonte, 1 jovem do assentamento Indianópolis, 2 jovens do assentamento Roseli Nunes, 1 jovem do assentamento Três Palmeiras, 1 jovem do assentamento 13 de Novembro, além 2 jovens que residem no assentamento Maria Rosa, no município vizinho de Passos Maia.

O quadro abaixo sintetiza algumas características dos jovens entrevistados quanto à idade; participação do jovem e sua família junto ao processo de ocupação da terra; se estudou somente no campo ou na cidade também; participação dos jovens e suas famílias junto ao MST.

Quadro 1: Perfil dos Jovens Entrevistados/as

Nome	Idade	Sua família participou do processo de ocupação?	Estudou na cidade? Ou só no campo?	Participação sua e de sua família junto ao MST
Carlos	18	Não	Campo e cidade	Não participa, mas apoia a luta através da escola.
Catarina	17	Sim	Campo	Sim, é militante do MST.
Emanueli	17	Sim	Campo e cidade	Sim, é militante do MST.
Everaldo	18	Não	Campo e cidade	Sim, é militante do MST.
Eduardo	17	Não	Campo	Não participa, mas apoia a luta através da escola.
Francisca	19	Sim	Campo	Não participa, mas família participa.
Luiz	18	Sim	Campo	Não participa, mas apoia a luta através da escola.
Paulo	19	Sim	Campo	Não participa, mas apoia a luta através da escola.
Pedro	18	Sim	Campo	Não participa, mas apoia a luta através da escola.
Sebastião	18	Sim	Campo	Sim, o pai é militante do MST.
Sebastiana	17	Sim	Campo	Sim, o pai é militante do MST.
Sandra	17	Sim	Campo	Não participa, mas apoia a luta através da escola.

Fonte: Minha autoria.

No quadro acima, podemos identificar algumas características importantes dos jovens entrevistados: 4 jovens que se consideram integrantes da militância do Movimento Sem Terra, inclusive uma das jovens se diz integrante do setor da juventude do MST. Há 1 jovem que diz não participar das atividades do Movimento por conta dos estudos, mas enfatiza que seus pais são militantes assíduos; 4 jovens, que apesar de suas famílias terem participado do processo de luta e conquista da terra, não participam do MST, mas apoiam a luta travada por este Movimento Social. Observamos também a presença de 3 jovens cujos pais não participaram do processo de luta pela terra, porém também reconhecem a luta do movimento e participam das atividades propostas pela escola.

Também realizamos entrevistas com educadores/as da escola, sendo que foram entrevistados 6 educadores/as de um total de 12 educadores/as. O quadro abaixo sintetiza algumas características desses/as educadores/as:

Quadro 2: Perfil dos Educadores/as Entrevistados/as

Nome	Idade	Tempo de Magistério	Tempo de trabalho na escola. ACT/Concursado?	Trabalhou Campo? Cidade?	Residência atual?	Participação/MST?
Antonio	31	11	6 anos – ACT	Campo e Cidade	Cidade	Participa só no envolvimento escola/MST.
Andreia	35	5	5 anos – ACT	Campo	Assentamento	Professora Assentada Militante do MST.
Carolina	34	11	11 anos – 20h ACT/20h concursada Município	Campo	Assentamento	Professora Assentada Militante do MST – Setor de Educação.
Eliane	36	9	2 anos – ACT	Campo	Assentamento	Professora Assentada, participa só no envolvimento da escola/MST.
Teobaldo	22	2	1 ano – ACT	Campo Cidade	Cidade	Participa só no envolvimento escola/MST.
Maria Aparecida	38	18	12 anos – Concursada	Campo	Assentamento	Professora Assentada Militante do MST – Setor de Educação.

Fonte: Minha autoria.

Ao analisar o quadro acima, identificamos que dos 6 educadores/as entrevistados/as apenas 1 educadora é concursada efetiva; os/as demais 5 são contratados/as em caráter temporário (ACT). Sendo que desses, 2 educadores podem ser considerados novatos na escola, pois um irá completar seu primeiro ano na escola e uma educadora completará seu

segundo ano. Além deles, um educador completa seis anos trabalhando na escola, uma educadora completa cinco anos e outra com 11 anos de atuação na referida escola. Já a única concursada e efetiva está há doze anos trabalhando na escola.

Outra questão importante presente na análise dos dados do quadro a cima é o fato de que dos/as 6 educadores/as entrevistados/as, 2 residem em área urbana na cidade e a grande maioria residem nas áreas de assentamento, sendo educadores/as assentados/as. Também observamos que 2 educadores já trabalharam em escolas do campo e da cidade.

Quanto à participação desses educadores/as junto ao MST: 3 se declararam militantes do Movimento; 1 educadora, apesar de ser assentada, relata apenas participar das atividades propostas pela escola em relação ao Movimento; e os dois educadores residentes em área urbana, apesar de só terem contato com o MST através da escola, tentam se informar para conseguir se encaixar no movimento político/pedagógico proposto pela escola.

Observa-se, portanto, que existe a intencionalidade dos/as educadores/as, mesmo daqueles que não são militantes do MST, de conhecerem o Movimento e participarem das atividades propostas pela Escola no que se refere ao MST e sua proposta pedagógica.

Dando continuidade, buscamos analisar a articulação entre os conteúdos programáticos presentes no currículo escolar e sua relação frente à realidade dos jovens no campo, sinalizando o trabalho com o sistema dos complexos como norteador do trabalho coletivo na escola e sua relação com a formação política dos jovens estudantes.

3.3 Conteúdos Programáticos Frente à Realidade Atual: a proposta político-pedagógica da escola

De acordo com o PPP (2018), a organização do trabalho político-pedagógico acontece a partir dos complexos de estudos, com base na experiência da Pedagogia Socialista Russa.²⁶ Importe frisar que o MST, nos últimos anos, tem se apropriado deste conceito – complexos de estudo – e desenvolvido algumas experiências em escolas de acampamentos e assentamentos.

Para Pistrak (2000), a organização das disciplinas em complexos de estudos é o único sistema que garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético.

²⁶ De acordo com Santos (2017), autores como Wladimir Lenin, Nadjka Krupskaya, Moisey Pistrak, Anton Makarenko e Viktor Shulgin representaram a vanguarda da pedagogia socialista russa durante o período revolucionários que compreende 1917-1931. Eles efetivaram seus estudos buscando construir uma pedagogia de caráter socialista que se colocasse na contramão da pedagogia hegemônica do capital com o intuito de efetivar coletivamente o socialismo.

Para o autor, o sistema dos complexos não é simplesmente uma boa técnica de ensino, mas um sistema de organização do programa justificado pelos objetivos da escola.

Ao analisar os complexos de estudo, Freitas (2009, p. 37) afirma: “A noção de complexo de estudo é uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática”. O autor destaca que o complexo não é um método de ensino em si, embora demanda, em associação a ele, o ensino a partir do trabalho. Nesse sentido,

O complexo é uma construção teórica da didática socialista como um espaço onde se pratica a tão desejada articulação entre teoria e prática, pela via do trabalho socialmente útil. Sendo “socialmente útil” acontece no meio, em contato com a natureza e com a sociedade, o que se articula com as outras duas categorias vistas anteriormente: atualidade (luta pelo conhecimento e transformação da sociedade e da natureza) e auto-organização (forma de se preparar sujeitos históricos). Não há, portanto, separação entre atualidade, auto-organização, trabalho e complexo de estudo. O complexo é um espaço articulador dos três primeiros e não apenas um “tema”. (FREITAS, 2009, p. 38).

Portanto, conforme Freitas (2009), o complexo de estudo é um espaço que articula atualidade, auto-organização e trabalho. Assim, torna-se importante para a melhor compreensão dos complexos a definição destas categorias.

Pistrak (2000) destaca que na base da escola do trabalho²⁷ devem encontrar-se os seguintes princípios: relação com a realidade atual e a auto-organização dos alunos, isso tudo intrinsecamente interligado com o trabalho produtivo das crianças, tendo como pressuposto uma escola que ensine a lutar e construir, explicando a cada estudante os objetivos da luta, contra o que lutar e por que meios. Assim, “O conteúdo do ensino deve servir para armar a criança para a luta e para a criação da nova ordem”. (PISTRAK 2000, p. 37). Nesse sentido, essa construção exige o desenvolvimento de habilidades/capacidades, como habilidade de trabalhar coletivamente, e de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa; capacidade para criatividade organizativa.

Conforme Shulgin (2013, p. 41), “O trabalho é a melhor forma de introduzir as crianças na vida laboral, ligar-se com a classe construtora. E não apenas entendê-la, mas *viver* sua ideologia, aprender a lutar, aprender a construir”. Para o autor, “O trabalho é uma forma

²⁷ De acordo com Shulgin (2013, p. 42), “Se nos perguntarem, o que é a escola do trabalho? [...] Falaremos com clareza e precisão: esta é uma escola que cria lutadores da sociedade comunista, está toda impregnada de cima a baixo com a atualidade. Ela é organizada pelos estudantes com ajuda de dirigentes com base no trabalho, é conduzida pela trajetória de vida do desenvolvimento econômico; esta escola é a Escola Politécnica Operária, que é a demonstração de que a sociedade burguesa está morrendo, que a classe-construtora vem para substituí-la, que os seus objetivos são os objetivos desta e que ela os põe em prática”.

de introduzir os estudantes na família trabalhadora mundial para participar da sua luta, compreendê-la, seguir a história do desenvolvimento da sociedade humana, obter a experiência de trabalho, de organização coletiva, aprender a disciplina do trabalho”. (Idem, *ibidem*, p. 41). Além disso,

O trabalho da criança está inserido no trabalho dos adultos, a sua vida está nas vidas deles. Isso é um complexo emaranhado, uma unidade indissolúvel. A criança faz parte do povoado, da aldeia, da família. É impossível desconsiderá-lo [...] É por isso que só a escola que se encrava na vida social da aldeia, ajuda a reconstruí-la não em palavras, mas em atos, considera os interesses vitais dos estudantes, realiza o seu trabalho em conexão com eles. (SHULGIN, 2013, p. 44).

De acordo com Freitas (2009, p. 21), a leitura da obra *Questões fundamentais da educação social*, de Shulgin, mostra como Pistrak e Shulgin compartilhavam as categorias atualidade, autogestão e trabalho. Neste citado livro, Shulgin examina a questão dos objetivos da educação nos países capitalistas e, a partir de uma análise das relações entre educação e as classes sociais, conclui que o objetivo da educação nestes países é valorizar a escola que forma a criança burguesa e afogar na miséria a escola que forma o povo.

Ao analisar a categoria atualidade, Freitas (2009, p. 25) observa que Shulgin não fala de uma simples mudança de conteúdo ou de introduzir um conteúdo crítico, mas de uma nova organização para a escola, em que a atualidade seja fortemente vivenciada. Ou seja, ele falava de vivenciar a atualidade entendida como compromisso com os interesses e anseios da classe trabalhadora junto ao processo de transição e de construção de uma nova sociedade sem classes. Para isso, seria preciso que

No lugar de escolas solitárias – um sistema de escolas, no lugar do trabalho individual do professor – o trabalho coletivo de professores de uma série de escolas, no lugar de quatro paredes monásticas, atrás das quais se oculta a escola – introdução da escola na atualidade ampla, no lugar de crianças sem direitos – crianças-edificadoras. (SHULGIN apud FREITAS, 2009, p. 25).

Freitas (2009) destaca que Shulgin defende a concepção segundo a qual devemos preparar a luta pelos ideais proletários, construindo a sociedade comunista. Nisso consiste a tarefa, a qual é completamente diferente para o Estado burguês, interessado em manter a sociedade capitalista. E salienta que, para essa tarefa, é necessário um professor-construtor cientificamente formado, um professor lutador:

Ele não deve transmitir às nossas crianças apenas a história antiga, as leis de Deus, a alfabetização elementar, mas introduzi-las na atualidade, ensinar a compreender e assimilá-la, ensinar a examinar e participar dela, mas para isso ele mesmo deve saber o que é atualidade, deve reconhecer os ideais da classe trabalhadora, conhecer as formas de lutar por eles. *Ele deve conhecer, portanto, as últimas conquistas da ciência e da técnica, deve ser uma pessoa formada cientificamente.* (SHULGIN apud FREITAS, 2009, p. 25).

Sobretudo podemos dizer que o/a professor/a deve assumir em que lado da trincheira está, a que projeto seu trabalho está a serviço. Só assim, como um militante social ativo conhecedor da atualidade, ele/a poderá cumprir a tarefa social de formar lutadores e construtores. De acordo com Freitas (2009, p. 28), lutadores e construtores (portanto, militantes) necessitam saber se autodirigir e se auto-organizar na batalha: são sujeitos em luta, luta que também ensina, não no sentido capitalista do individualismo e da competição, mas no espírito da organização coletiva para a consecução das grandes tarefas.

De acordo com Freitas (2009, p. 30), ao analisar a categoria de autogestão, Shulgin conceitua a auto-organização dos estudantes na escola soviética da seguinte forma:

Formar os lutadores pelos ideais da classe trabalhadora, construtores da sociedade comunista – tais são os objetivos da escola. Mas o que isso significa? Que exigências obrigatórias decorrem disso? Para atingir estes objetivos é necessário, claro, conhecer os ideais da classe trabalhadora, é preciso saber trabalhar coletivamente, viver coletivamente, construir coletivamente, é preciso saber lutar pelos ideais da classe trabalhadora, lutar tenazmente, sem trégua; é preciso saber organizar a luta, organizar a vida coletiva, e para isso é preciso aprender, não de imediato, mas desde a mais tenra idade o caminho do trabalho independente, a construção do coletivo independente, pelo caminho do desenvolvimento de hábitos e habilidades de organização. Nisto constitui o fundamento da tarefa da autogestão. (SHULGIN apud FREITAS, 2009, p. 30).

Ainda de acordo com Freitas (2009), Shulgin defende que a aprendizagem da autogestão/auto-organização é uma tarefa que envolve toda uma geração, desde a mais tenra idade. E destaca que a escola passo a passo deve ajudar as crianças nessa tarefa. A partir do trabalho, pelos jogos coletivos, as crianças vão se envolvendo cada vez mais nas várias tarefas da vida social, pedagógica e econômica, as quais vão colocando ante elas novas exigências de desenvolvimento, introduzindo-as na ampla vida social, ligando sua auto-organização com os outros, como os movimentos sociais, sindicatos e associações juvenis.

Pistrak (2000, p. 42) define que “A auto-organização das crianças está relacionada ao fato de que todas devem ocupar sucessivamente tanto as funções de dirigentes quanto as funções subordinadas”. Nesse sentido, é importante e necessário reconhecer que as crianças e, sobretudo, os adolescentes não se preparam para viver, eles já vivem, já fazem parte do

coletivo social, já vivem uma verdadeira vida. Contudo, devem conseqüentemente aprender a organizar esta vida. Assim, a auto-organização deve representar para eles um trabalho sério, que compreenda obrigações coletivas e individuais de muita responsabilidade consigo mesmo e com o coletivo.

Freitas (2009, p. 33) faz a seguinte indagação: Qual é a ação que marca a continuidade entre escola e o meio? O que torna a escola viva, inserida na atualidade e, ao mesmo tempo, fornece as bases para se praticar a autogestão, a autodireção? O trabalho, que é o fundamento da vida, nas suas várias manifestações. E como estamos no âmbito da formação, então trata-se de examinar o trabalho enquanto uma fonte formativa, ou seja, como princípio educativo. O autor cita Pistrak que salienta o seguinte:

O trabalho então, e somente então, torna-se a solução do problema básico escolar se ele for tomado na perspectiva da revolução social, se ele orienta-se pela construção comunista, e se nele, como fundamento seguro, unem-se os princípios básicos da escola moderna, isto é, a ligação com a atualidade e com a auto-organização. (PISTRAK apud FREITAS, 2009, p. 33).

De acordo com Freitas (2009, p. 35), “Como tem por exigência ser socialmente útil, o trabalho não pode limitar-se ao interior da escola”, pois o trabalho ocorre no meio, na prática social que se torna práxis a partir da ação libertadora sobre esse meio em movimento. Nesse contexto, a escola é concebida não como preparação para, mas como continuidade desse meio social.

Freitas (2009, p. 34) destaca que, segundo Pistrak, “O trabalho socialmente útil é, exatamente, o elo perdido da escola capitalista. O trabalho socialmente útil é a conexão entre a tão propalada teoria e a prática. É pelo trabalho, em sentido amplo, que esta relação se materializa”. Daí a máxima: não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo. A escola é um instrumento de luta no sentido de que permite compreender melhor o mundo (domínio da ciência e da técnica) com a finalidade de transformá-lo, segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora (do campo e da cidade), pelo trabalho. Não se trata, portanto, de qualquer “atividade”. Mais ainda, não se trata de uma “prática teórica” ou de um exercício ilustrativo sobre um determinado trabalho.

Segundo Freitas (2009), para Pistrak e para Shulgin o trabalho socialmente útil é o elo, a conexão segura, entre teoria e prática, dada sua materialidade. Neste sentido, o complexo é uma construção teórica da didática socialista como um espaço onde se pratica a tão desejada articulação entre teoria e prática, pela via do trabalho socialmente útil. Sendo socialmente útil, acontece no meio, em contato com a natureza e com a sociedade.

Portanto, a essência dos complexos, enquanto unidade curricular, está na sua capacidade de articular as bases da ciência, vale dizer, os conceitos das disciplinas, de forma dialética, através do trabalho, promovendo o seu diálogo com a prática social mais ampla. (FREITAS 2009).

Dalmagro (2016, p. 4) enfatiza que os trabalhos com os complexos nas escolas do MST “visam operacionalizar a escola do trabalho”. Na experiência russa, eles são entendidos como “a complexidade concreta dos fenômenos, tomados da realidade e unificados ao redor de um determinado tema ou ideia central”. (Idem, ibidem, p. 4). Na perspectiva materialista histórica dialética, a realidade é complexa, constituindo-se como totalidade. Local e geral se encontram em relações recíprocas e interdependentes. Nesse sentido, o complexo não é apenas um tema, mas a articulação entre a atualidade, a auto-organização e o trabalho.

Os primeiros debates sobre os complexos de estudos chegam à Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire em 2009, através dos professores que contribuía com a escola e ao mesmo tempo eram estudantes da primeira turma de licenciatura em Educação do Campo, realizado em parceria entre o Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), o PRONERA e a Universidade Nacional de Brasília (UnB) em Veranópolis, no Rio Grande do Sul (PPP, 2018).

No início de 2014, conforme PPP (2018), o coletivo de educadores da escola Paulo Freire assumiu o desafio de estudar a pedagogia socialista através de um grupo de estudo que funcionou em um período extraescolar, com leituras e debates que buscavam um embasamento teórico sobre a teoria e unificar a prática político-pedagógica a partir do trabalho coletivo alicerçados nos complexos de estudo. A partir das experiências desenvolvidas em anos anteriores, da constante busca por formação continuada em espaços como secretaria de educação do estado, do setor de educação do MST e nos estudos na escola, pode-se dizer que a referida escola conseguiu alguns avanços importantes, que vão desde os debates no coletivo de educadores até a visível prática interdisciplinar de sala de aula.

Sobre os conteúdos aprendidos na escola e sua relação com a vida dos jovens no campo, com a luta pela terra, com a luta por uma vida melhor no campo, alguns jovens declararam:

Muita coisa me ajudou, porque até na forma de que antes eu era uma pessoa mais fechada e a filosofia e sociologia me ajudaram a começar a debater muitos pontos né. [...] eu acho que o que mais envolve a luta entra na matéria de história [...] eles conseguem relacionar mais nas matérias de história, geografia [...] até contaria a matemática pra ajudar tipo na produção de leite que precisa fazer contas. (*Carlos, 18 anos – Jovem Estudante, entrevistado em 21/08/2018*)

Se você vai fazer alguma coisa no campo, tem que ter a matemática, vai fazer um galpão, vai calcular a área né, tem que ter a matemática. Acho que assim, relaciona com toda a vida e a gente aprende né. *(Everaldo, 18 anos – Jovem Estudante, entrevistado em 21/08/2018)*

Sim, bastante, porque o que nós aprendemos no colégio usamos no trabalho. Em umas matérias sim, em outras acho pouco. Na matemática, sociologia e história, modo que, nós entregamos leite, aí ajuda a gente ter uma ideia para não sermos roubados, não se lograda no leite. *(Francisca, 19 anos – Jovem Estudante, entrevistada em 20/08/2018)*

Observamos que as diversas respostas dos jovens sinalizam para a existência de uma tentativa por parte dos professores de relacionar os conteúdos programáticos do currículo e o trabalho socialmente útil no tocante à realidade vivida pelos jovens em suas comunidades. Por exemplo: a questão do debate existente nas aulas de filosofia e sociologia que podem contribuir para gerar conhecimento e autonomia política entre os jovens envolvidos; o trabalho com cálculos no momento da construção de um galpão ou mesmo nos cálculos da entrega do leite para a empresa conveniada. Situações do dia a dia dos jovens em suas comunidades, em seus lotes da Reforma Agrária, que estão sendo colocadas como suporte para o processo ensino/aprendizagem sem deixar a questão política de lado, assim como o próprio conteúdo programático de cada disciplina.

Ainda de acordo com Freire (1987, p. 77), “Não há palavra verdadeira que não seja práxis, daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”. Nesse sentido, a partir do momento em que o jovem estudante se sente capaz de dialogar com o seu colega ou professor sobre assuntos que antes era quase que impossível seu entendimento, este jovem está mudando o seu mundo interior e exterior ao mesmo tempo, quando o jovem estudante consegue entender que escola e comunidade são complementos um do outro, que tanto pode se levar conhecimento da escola para sua comunidade como pode-se trazer conhecimentos da comunidade para dentro da escola, e coletivamente problematizar esses conhecimentos/temas e retornar a comunidade com um pensamento elaborado cientificamente, com o intuito de resolver eventuais problemas sociais da comunidade e, por conseguinte, da própria escola que passa a ser entendida como extensão da comunidade e um espaço de lutas sociais, esses jovens estão conseguindo relacionar a escola com a vida. Desta forma, a partir das suas falas, é possível observar que a escola, a partir da prática de seus educadores/as, busca relacionar os conteúdos programáticos do currículo com a vida dos jovens estudantes em suas comunidades.

Nesse sentido, ao perguntamos aos educadores e educadoras de que forma articulavam os conteúdos programáticos de sua disciplina com a vida dos jovens no campo e de que forma acontecia o entrelaçamento desses conteúdos com assuntos como a Reforma Agrária, permanência dos jovens no campo, e com a conjuntura político/social e cultural dos povos do campo, os/as educadores/as conduziram suas respostas ao fator de que a escola como um todo estaria articulando sua política pedagógica ao trabalho com os complexos de estudo, assim como determina o seu Projeto Político Pedagógico e de acordo com o que podemos observar nas falas a seguir:

A gente tenta trabalhar pelos complexos temáticos, que é a ideia de aproximar os alunos da realidade. A gente pega um tema da realidade e tenta ver que disciplinas que estavam no plano curricular que consegue conversar com esse tema da realidade. Desde associar os meios de produção até por exemplo contas simples de luz, de leite, nessa lógica, tentar aproximar o máximo possível. *(Andreia, 35 anos – Professora/Educadora, entrevistada em 24/08/2018)*

No início do ano a gente parou para fazer o planejamento e foi nesse sentido, de escolher o tema geral e a partir desse tema geral, que esse ano foi escolhido como tema o território, então a partir daí a gente faz essas ligações com os conteúdos do currículo e a vida deles (dos jovens). Puxar pontos ali que seriam então os subtemas e a gente monta isso tudo pra fazer a relação, tipo o que cabe na minha disciplina, o que o território tem a ver com o conteúdo da língua portuguesa, da filosofia, da história. *(Eliane, 36 anos – Professora/educadora, entrevistada em 23/08/2018)*

Acredito que sim, a gente trabalha com o conceito dos complexos, então nas várias disciplinas elas se associam e tentam levar de uma forma mais completa o contato com o aluno do campo com a escola. Então a gente sempre busca esse tipo de interdisciplinaridade para fazer com que o aluno entenda realmente que o que ele está estudando faz parte sim, da vida na comunidade dele e da vida no campo. *(Teobaldo, 22 anos – Professor/Educador, entrevistado em 22/08/2018)*

Ao analisar os depoimentos dos/as educadores/as acima, os temas interdisciplinaridade e práxis social se destacam. Quando os/as educadores/as falam em aproximar os educandos/as da realidade ou, então, fazer a ligação entre conteúdos curriculares e a realidade dos jovens no campo, podemos dizer que esses educadores sinalizam que buscam efetivar a relação entre prática e teoria, pois a práxis nesse contexto é justamente a junção da teoria curricular com a prática social dos jovens educandos em suas comunidades do campo. Portanto, os/as educadores/as da escola Paulo Freire, a partir dos complexos de estudos, procuram mediante a ação político-pedagógica interdisciplinar garantir que cada educador/a em sua disciplina possa identificar em que situação da porção da realidade poderá atuar. Fazem isso tendo como

pressuposto a interligação dos conteúdos programáticos ao dia a dia dos jovens e suas famílias em suas comunidades. E a partir da escolha que só pode ser coletiva de uma porção da realidade tida como ideia central, irá na relação teoria e prática enraizar esse tema através das práticas cotidianas dos jovens em suas comunidades. Com isso, chegar a práxis que segundo Freire (1987) significa transformar a realidade e conseqüentemente o mundo.

Nesse aspecto, o Caderno de Educação n.º 8 do MST (1996) salienta o seguinte a respeito da relação teoria e prática: se queremos educar os sujeitos de um novo projeto de desenvolvimento social para o campo, educar para a ação transformadora, isso quer dizer que precisamos de pessoas capazes de articular, com cada vez mais competência, teoria e prática. Quem não sabe ligar uma coisa com outra, um problema com outro, quem não sabe juntar o que estuda na escola ou num curso, com a sua vida no dia a dia, com as questões que aparecem no trabalho, na militância, nas relações com as outras pessoas, não consegue dar conta dos grandes desafios que temos no contexto social de hoje, como cidadãos e como integrantes do MST. Nesse sentido, o MST defende como um dos princípios fundamentais de sua proposta de educação, a relação entre prática e teoria dentro de cada processo pedagógico, justamente para que se possa desenvolver esta capacidade de relação em todas as demais situações da vida.

Nos depoimentos dos educadores/as da escola Paulo Freire, podemos observar a preocupação com a relação entre prática e teoria, na qual se desencadeia uma intrínseca cumplicidade para com a realidade atual e sua relação com o trabalho desenvolvido pela escola, que, de acordo com as respostas, trata-se de um processo inerente ao seu PPP. Nesse sentido, seguem-se algumas falas a respeito dessa cumplicidade em torno da realidade atual e sua relação com o trabalho socialmente útil na escola e no campo, quando os/as educadores/as se expressam sobre a proposta político-pedagógica da escola no referente à relação entre conteúdos programáticos e o dia a dia dos jovens no campo. E assim seguem os depoimentos:

A gente busca sempre trazer os conteúdos para a realidade bem próxima a deles. [...] a gente coloca dentro da disciplina fatos da região. Por exemplo em biologia a gente pode estar estudando o funcionamento de vários tipos de plantas e aí colocamos o que realmente é plantado aqui na região, plantas nativas daqui, questão de saúde e alimentação da região. [...] que eles realmente vejam que o que eles estão vendo na escola acontece na sua vida, na comunidade deles. *(Teobaldo – Professor/Educador Entrevistado em 22/08/2018)*

A gente busca sempre fazer essa relação com a realidade, até porque os acontecimentos históricos sempre voltam a se relacionar com o que está presente hoje de organização da sociedade, da economia e da política e

posicionar eles também no mundo que nós vivemos. Porque estamos preparando eles para o mundo, para vida e principalmente para o trabalho. (Carolina, 34 anos – Professora/Educadora Entrevistada em 22/08/2018)

Podemos observar que a questão relacionada à ligação entre os conteúdos programáticos do currículo e o dia a dia dos jovens no campo traz a preocupação com a formação política desses jovens, e essa formação leva ao contato imediato com a realidade atual e sua relação com o trabalho desenvolvido pela escola. Este trabalho fica claro no depoimento da professora Carolina quando fala a respeito de “*posicionar os jovens no mundo em que vivemos. Porque estamos preparando eles pro mundo, para vida e principalmente para o trabalho*”.

Outra questão também importante nesse contexto é a responsabilidade por parte dos/as educadores/as no tocante à preocupação em fazer uma análise de cada disciplina, seus conteúdos, suas ligações interdisciplinares e promover, de forma didática, uma aproximação entre os conteúdos curriculares e os fatos históricos e demais questões da região próxima aos educandos/as. Isso é fundamento para que o trabalho desenvolvido pela escola surta efeitos na formação humana e política dos jovens estudantes.

De acordo com o PPP (2018), a proposta dos complexos de estudos concentra-se em três aspectos fundamentais, a saber: a auto-organização dos estudantes, o trabalho e a realidade em íntima relação com a atualidade. Por sua vez, a realidade é entendida sob a concepção dialética, sendo uma síntese de muitas determinações e a sua apreensão se deve ao entendimento não apenas de uma parte dela, de uma disciplina, mas do seu todo, evidenciando através do acesso aos conceitos a categoria das várias disciplinas e não apenas de uma. Assim, os conteúdos estão postos como possibilidades de relação com elementos atuais proporcionando a sua contextualização, utilizando-se da interdisciplinaridade para expressar a essência dos fenômenos que a compõem.

As falas a seguir de educadores/as vêm ao encontro da questão da escolha da porção da realidade, de que forma acontece essa escolha e da importância de os/as educadores/as entenderem que o trabalho a partir dos complexos de estudos. Trata-se de um método dialético gradual. Cada disciplina com seus conteúdos programáticos faz parte de um sistema maior, que integra a política pedagógica da escola:

Este ano a nossa porção da realidade que é uma espécie de tema que articula o conhecimento. [...] A gente trabalhou com três unidades: o sujeito enquanto território que precisa ser respeitado e precisa ser entendido enquanto jovem do campo com suas particularidades e todas as questões específicas dele. A outra é essa questão da globalização e de todas as

interferências na vida social do campo, questões do agronegócio, agroecologia que fazem parte da contradição. Entender essa globalização na interferência com o nosso micro, que é o nosso assentamento. A terceira é exatamente o assentamento, entender o território do assentamento, os conflitos que acontecem por aqui, e todas as disputas, inclusive, questões ambientais. *(Maria Aparecida, 38 anos – Professora/Educadora, entrevistada em 24/08/2018)*

Nosso tema deste ano são as questões territoriais, o território como uma parte da realidade. [...] o que que tem no território que atinge os jovens diretamente? Nós pensamos na questão dos resíduos, o lixo dentro das áreas de assentamento, aqui não temos nenhuma forma de coleta. Então nós entramos com uma outra parte científica, a criação de um projeto, eles (os jovens) vão fazer a pesquisa. A nossa ideia é pegar as três maiores comunidades, pra fazer a pesquisa. *(Antonio, 31 anos – Professor/Educador, entrevistado em 24/08/2018)*

Ao analisar a maneira como foi escolhida e esmiuçada a porção da realidade identificada como território, podemos afirmar que houve uma preocupação com a elaboração de um processo interdisciplinar, no qual cada educador/a, em sua disciplina a partir dos subtemas que abrangem questões extremamente importantes e atuais (por exemplo: o jovem e seu espaço no campo; a globalização e sua interferência na vida dos povos do campo e conseqüentemente na organização estrutural e social dos assentamentos; e o assentamento sendo estudado a partir dos conflitos e todas as disputas que integram essa área, desde o momento histórico das ocupações até as contradições impostas pelo capital), teve a oportunidade de se apoderar dessa práxis coletiva interdisciplinar para proporcionar a cada jovem educando/a uma possibilidade de intervenção junto à realidade onde está inserido/a.

Nesse sentido, outra questão não menos importante nessa análise e que compõe a estrutura da política pedagógica da escola Paulo Freire embasada nos complexos de estudos é quando o educador entrevistado acima fala da elaboração de projeto que abarcará a questão dos resíduos, que engloba toda a questão da produção do lixo e de seu destino dentro dos assentamentos, além da intencionalidade voltada a um projeto que não atende os interesses do agronegócio e, por conseguinte, do capital. Podemos afirmar que essa política pedagógica adotada pelo coletivo escolar pode intervir nesse espaço, com o intuito de transformá-lo em um lugar melhor para o povo camponês viver. Trata-se de a escola cumprir o seu papel social e possibilitar a intervenção dos jovens estudantes no dia a dia das comunidades e na prática social de seus moradores.

De fato, Freire (2004, p. 99) enfatiza que “a educação é uma forma de intervenção no mundo, intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou

apreendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante, quanto o seu desmascaramento”.

A partir desse contexto, relativamente ao processo de a escola intervir no mundo e contribuir para a transformação social, ao indagarmos os/as educadores/as da escola Paulo Freire sobre a forma como acontece a relação político-pedagógica entre a escola e o MST, os/as educadores/as foram unânimes em destacar a relação com a pedagogia do MST, em particular no tocante aos complexos de estudos e sua relação com os seguintes fatores: auto-organização dos alunos, realidade atual e trabalho. É o que podemos ver nos seguintes excertos:

Ela existe na minha opinião pela contribuição da comunidade na escola. [...] Eles (o MST) em qualquer coisa que a escola se propõe, eles sempre estão ajudando, é uma contribuição direta e os próprios alunos vêm com uma consciência maior porque como foram eles que conquistaram essa escola, então eles já tem uma contribuição de ajudar a cuidar, ajudar a manter esse lugar. *(Antonio, 31 anos – Professor/Educador, entrevistado em 24/08/2018)*

Antes ele (o MST) estava mais dentro da escola, agora é mais nessa questão organizacional mesmo, assim quando a gente tem reuniões que a gente vai pensar por exemplo o tema para trabalhar na escola, geralmente tem o pessoal da secretaria de educação do movimento que está participando, dando opiniões e a gente sempre levando em conta. [...] Quando a gente precisa para alguma eventualidade, para alguma movimentação eles estão sempre presente. *(Andreia, 35 anos – Professora/Educadora, entrevistada em 24/08/2018)*

Acho que é pela pedagogia, pela proposta pedagógica da escola, por que se a gente pegar o nosso Projeto Político Pedagógico, os nossos princípios filosóficos e pedagógicos eles têm muita relação com o movimento social. [...] Do ponto de vista do movimento social hoje se tem discutido a questão dos complexos de estudo como uma das possibilidades de articular o conhecimento e de ter essa relação com a realidade, da auto-organização e do trabalho como princípio educativo. [...] então essa é uma proposta do Movimento Sem Terra, então a gente tenta implementar aqui (na escola), a gente não nega os conteúdos do currículo, porque o princípio dos complexos é justamente o conteúdo como um processo importante do conhecimento. [...] Então a gente tenta mesclar as duas questões e o movimento social entra na escola pela proposta pedagógica. *(Maria Aparecida, 38 anos – Professora/Educadora, entrevistada em 24/08/2018)*

Nos depoimentos dos/as educadores/as, evidenciaram-se questões importantes advindas da relação escola/MST. Por exemplo: a contribuição direta da comunidade na escola em qualquer situação em que forem solicitados; a participação consciente de educandos/as militantes do MST; a participação efetiva de membros do setor de educação do MST no momento de planejamento e organização da escola, inclusive a própria coordenadora escolar é

líder do setor de educação do MST. Contudo, a participação do MST na escola se dá principalmente pela proposta político-pedagógica adotada. Nesse momento histórico, aliás, o MST tem articulado sua política pedagógica nos complexos de estudo como possibilidade de articular o conhecimento científico a partir das relações estabelecidas com a realidade, com a auto-organização e com o trabalho como princípio educativo, exatamente o que a escola Paulo Freire tem buscado realizar ao longo de sua trajetória enquanto escola do campo.

Este envolvimento escola/MST é visível no PPP da escola quando este documento traz a concepção dos princípios pedagógicos e filosóficos da escola, sendo que os princípios filosóficos da escola são os seguintes:

- a) Educação para a transformação social: assumimos explicitamente nosso desejo de construir uma sociedade, um sistema social que privilegia a classe trabalhadora do campo e da cidade, o ser humano e não o capital.
- b) Educação de classe: significa construir um processo de formação de consciência de classe.
- c) Educação massiva: queremos todos na escola e a escola em todos os lugares e processos possíveis que estejam fora dela.
- d) Educação integral: cremos que a educação é mais que ciência, mais que aspectos intelectuais operativos, embora também façam parte.
- e) Educação aberta para o novo: educação a partir da realidade na proposta de educação da escola e do MST, não significa fechar-se nos limites da nossa realidade imediata ou das nossas lutas específicas.

No que se refere aos princípios pedagógicos, eles seguem de acordo com aqueles defendidos pelo Movimento Social, no qual a escola e seus sujeitos se inserem. Fazem parte dos princípios pedagógicos e organizacionais da escola os seguintes:

- a) Uma estrutura organizativa orgânica: onde estão presentes os princípios organizativos do MST, especialmente a direção coletiva e a divisão de tarefas e funções, porque entende-se que o modo de funcionamento da escola é tão importante quanto o conteúdo que nela é ensinado.
- b) Um ambiente que vai além dos muros da escola: ou seja, abrange tudo o que acontece na vida da escola, dentro e fora dela, e envolve tanto as relações com as pessoas quanto com o ambiente físico.
- c) Um estrito vínculo com o trabalho produtivo: por que ele possui um importante princípio educativo que pode ser aproveitado através do desenvolvimento

monitorado de experiências e cooperação e da organização de diferentes tipos de processos produtivos.

- d) Educação para o trabalho e para a cooperação: o que defendemos através deste princípio é a relação necessária que a educação e a escola devem ter com os desafios do seu tempo histórico.

De fato, o Caderno de Educação n.º 8 do MST (1996) dá a dimensão do porque a Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire incorporou a pedagogia do Movimento como base de sua política educacional. “No MST a educação é entendida como um processo permanente de formação e transformação humana”. MST (1996, p. 9-10). Em primeiro lugar, o MST destaca como princípio fundamental a profunda crença no ser humano e na sua capacidade de transformação, o que é a condição básica para acontecer um processo de educação/formação. Ou seja, as pessoas mudam, educam-se e são educadas, num processo que só termina com a morte.

Nesse caso, sendo a escola um espaço de lutas assim como afirmam Freire (1987) e Snyders (2005), então, se juntarmos essa condição de espaço em disputa à crença no ser humano e sua capacidade de transformação, teremos a construção de uma *escola diferente*, alternativa, que busca contribuir, a partir de sua política pedagógica formadora e transformadora, com a população camponesa rumo a sua transformação social

Mas é preciso reconhecer que a proposta da escola Paulo Freire vai na contramão da escola tradicional hegemônica, pois vislumbra no horizonte a Escola do Campo, a pedagogia socialista e a construção de uma sociedade justa e igualitária embasada nos preceitos do socialismo. Porém, enquanto ainda estamos sob o regime capitalista, é importante reconhecer que o trabalho desenvolvido no momento é um esforço, o que é possível, para o momento atual da escola.

Assim, chamamos a atenção para os depoimentos a seguir de educadores/as no que se refere às dificuldades inerentes da transição da escola capitalista, tradicional, conservadora e autoritária – que, segundo Freire (1987), funda-se na domesticação e passividade de seus educandos/as a partir de uma política pedagógica bancária que apenas repassa a ideologia dominante através de conteúdos ociosos e sem sentido à vida das crianças, jovens e adultos do campo – para um novo projeto de educação, uma escola alicerçada nos princípios filosóficos e metodológicos dos movimentos sociais, nesse caso em particular do MST, que bebe na vertente do materialismo histórico dialético de Marx e traz em seu bojo uma política pedagógica socialista que almeja uma sociedade também socialista. E assim seguem os depoimentos:

Muitas vezes ainda alguns alunos a gente sente ainda que eles têm um pouco de rejeição, que é fruto do próprio se reconhecer enquanto um Sem Terra, é um negar a identidade, sendo que está inserido dentro de um movimento social, e nós temos bastante casos desses né, então a gente tenta trabalhar e não é uma questão assim de impor para eles, vai trabalhando dentro dos conteúdos, explicando que isso foi necessário, está sendo necessário e que é preciso essas discussões também. *(Carolina, 34 anos – Professora/Educadora, entrevistada em 22/08/18)*

[...] Eu não vou dizer que de fato todos os professores utilizem essa pedagogia na prática, porque também ninguém obriga, na hora em que o professor fecha a porta da sala de aula ele faz lá “o que quiser”. [...] Não é uma tarefa fácil, pois entre estar no papel, entre aquilo que a gente acredita e a prática pedagógica existe um distanciamento que é próprio da contradição da realidade. Mas existe sim uma intencionalidade. *(Maria Aparecida, 38 anos – Professora/Educadora, entrevistada em 24/08/2018)*

Porque a gente tem muita precariedade das coisas aqui, então quando precisa levantar fundos até mesmo arrumar um coberto. Enfim, é com os Núcleos de Base que a gente busca realizar essas atividades. *(Eliane, 36 anos – Professora/Educadora, entrevistada em 23/08/2018)*

Aqui, podemos identificar três questões fundamentais no que tange às dificuldades enfrentadas pela escola Paulo Freire nesse momento de transição político-pedagógica.

Primeiramente, o fato de alguns educandos/as ainda manifestarem uma certa rejeição à proposta político-pedagógica da escola. Essa situação resulta da própria questão do não querer se reconhecer enquanto Sem Terra, tendo em vista que algumas famílias que não participaram do processo de ocupação de seus lotes não reconhecem a identidade Sem Terra, pois se consideram proprietários, mesmo que seus lotes estejam dentro de um espaço de lutas e conquistas travadas pelo MST, mas nas quais eles não tiveram participação. Além dos jovens oriundos de famílias que, apesar de terem participado do processo da luta pela terra, mas que se distanciaram do MST logo após a conquista do assentamento. Importa, todavia, salientar que esses jovens que ainda não possuem identidade com o movimento são frutos, também, do processo de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, como destaca a fala da professora Maria Aparecida ao relatar a participação dos jovens nas atividades auto-organizativas da escola:

Principalmente o primeiro ano que a gente só trabalha com o ensino médio, a iniciativa deles tentar se desviar e usar o tempo para não fazer nada é muito grande, poucos deles entendem a importância daquele espaço. [...] Já no terceiro ano, conforme o tempo vai passando na escola, eles vão aprendendo, mas infelizmente já estão saindo. *(Maria Aparecida, 38 anos – Professora/Educadora, entrevistada em 24/08/18)*

Constatamos que o processo de transição também se transforma num condicionante que determina as dificuldades enfrentadas pela escola junto ao processo de aceitação dos jovens no que se refere à política pedagógica adotada.

A segunda questão está centrada no/a professor/a que, pedagógica e politicamente, foi formado/a para atuar na escola capitalista. De fato, podemos identificar uma série de dificuldade no contexto da transição da forma escolar dominante para uma outra maneira de fazer a educação, a partir de outros preceitos que não sejam os capitalistas. Isso porque, do ponto de vista dos “interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades”. (FREIRE, 2004, p. 100). Nesse contexto, destacamos o que diz Freire (2004, p. 45): “Por isso é que, na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Nesse caso, vale ressaltar a fala de uma professora entrevistada quando discorre sobre a formação permanente existente na referida escola:

Então agora a gente faz uns quatro anos que buscamos formação, lemos alguns autores como Pistrak, Shulgin que falam do trabalho com os complexos de estudos. Então como a gente precisava entender isso também, para pôr em prática, a professora Dra. Sandra Dalmagro da UFSC vem trabalhar com a gente essa formação. *(Carolina, 34 anos – Professora/Educadora, entrevistada em 22/08/2018)*

Nesse contexto, cabe destacar a preocupação da escola e do MST com o processo de formação dos professores. Há quatro anos, a escola Paulo Freire vem desenvolvendo a formação continuada de seus professores voltada para os complexos. Mesmo os educadores/as novatos/as, logo que entram na escola, participam da formação.

A terceira questão está vinculada com a falta de infraestrutura da escola, tendo em vista que não é prática dos governos que se sucedem no poder – principalmente os de direita – investirem na infraestrutura das escolas estaduais, ficando geralmente relegadas ao abandono, em particular as do campo. Como afirma Arroyo (1994, p. 71), “A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve”. É importante considerar ainda que muitos professores são contratados de forma precarizada e muitos trabalham em mais de uma escola.

Para Dalmagro (2016), o experimento nas escolas não está concluído, e uma proposta desta envergadura precisa de tempo e condições para sua realização. Até o momento, porém, são possíveis algumas indicações. Para autora, realizar alterações mais significativas na forma

escolar é algo de elevada complexidade: a proposta em foco choca-se com as condições objetivas existentes nas escolas; o trabalho pedagógico destas encontra-se modulado pelas políticas educacionais e pelo sistema de ensino, os quais possuem uma estrutura rígida dificultando ou impedindo mudanças, portanto, a autonomia pedagógica das escolas é uma falácia, pois não é admitida ou viabilizada a organização escolar além do modelo estatal vigente; estas políticas não primam pela educação ampla ou integral, tampouco pelo efetivo acesso dos estudantes ao conhecimento, e não têm assegurado formação consistente do professor e nem condições de trabalho que possibilitariam ultrapassar a repetição do modelo vigente.

A escola Paulo Freire, em sua articulação no que tange à sua transição de uma escola rural nos moldes capitalistas para a escola do campo – uma escola alicerçada na pedagogia do MST –, tem procurado, a partir do reconhecimento do espaço escolar como um palco em disputa, trabalhar a formação política de seus educandos/as. Para essa efetivação, ela procura desenvolver aspectos relacionados ao desenvolvimento do trabalho coletivo sem deixar de considerar os aspectos individuais do desenvolvimento humano, relacionando a importância que cada membro individual exerce junto à coletividade do grupo. Portanto, no próximo item dialogamos sobre o espaço organizativo da escola no referente à auto-organização dos jovens estudantes e sua relação com a autogestão da escola.

3.4 Espaço Político/Organizativo dos Jovens Estudantes: auto-organização

De acordo com o PPP (2018), a Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire, a partir de princípios pedagógicos embasados nos princípios organizativos do MST, no tocante à direção coletiva e à divisão de funções, tem por base o entendimento de que o modo de a escola pôr em prática sua organicidade e o seu funcionamento é tão importante quanto os conteúdos científicos presentes em seu currículo. O jeito de funcionar da escola pode influenciar o comportamento e até mesmo o aprendizado dos estudantes. Nesse aspecto, a escola desde o início assumiu a organização dos educandos/as em NBs, que consistem em grupos organizativos com o objetivo de discutir questões a respeito da organicidade geral da escola, com tarefas específicas que, a partir de um planejamento, são desenvolvidos durante um tempo pré-determinado. Então, no caso deste ano, os/as educandos/as assumiram as tarefas para o período de dois bimestres. Assim, os NBs assumem tarefas como, por exemplo, a organização da biblioteca, comunicação (a partir da rádio escolar e do jornal escolar), o embelezamento, a fabricação de produtos de limpeza, os cuidados com a saúde a partir do

cultivo de ervas medicinais, a horta escolar, promoções e eventos escolares. Enfim, tudo o que se refere à organização do trabalho escolar é realizado pelos NBs e com a participação efetiva da comunidade em geral.

Ao indagar os jovens sobre o fato de eles terem ou não espaço para participação na organização e tomadas de decisão escolares, unanimemente responderam que sim, e que esse espaço era proporcionado pelo agrupamento deles (jovens) em Núcleos de Base. É o que podemos ver nos depoimentos dos jovens a seguir:

Aqui nós temos utilizando os NBs, cada um faz uma parte e faz o seu papel no colégio. (*Luiz, 18 anos – Jovem Estudante Entrevistado em 22/08/2018*).

Aqui existe os NBs que são os Núcleos de Base e que cada turma constrói e faz o seu NB conforme afinidade da turma, a nossa turma tem dois NBs e cada NB é responsável por alguma parte na escola. (*Eduardo, 17 anos – Jovem estudante entrevistado em 22/08/2018*)

No caso foi criado os núcleos de base, aí nós ajudamos, agora por exemplo nós estamos formulando o jornal, que vai contar todo o processo, o que nós fizemos durante esse ano. Então eu acho que isso é uma interação dos alunos com os professores e com a comunidade por fora. (*Carlos, 18 anos – Jovem Estudante Entrevistado em 20/08/2018*)

Observamos algumas questões importantes advindas destes depoimentos: a) a importância da responsabilidade individual dentro do coletivo; b) os grupos são formados conforme afinidade dos/as educandos/as; c) a interação tanto de educandos/as com educandos/as quanto com os/as educadores/as. Sobretudo os NBs²⁸ se constituem na principal forma de organização e participação efetiva dos jovens estudantes no tocante ao cotidiano

²⁸ Ou Núcleos de Base fazem parte do princípio organizativo da divisão de tarefas do MST. Este princípio aponta que todos devem assumir sua parte na aplicação das tarefas definidas, valorizando a participação de todos e evitando a centralização, onde “[...] a decisão é coletiva, mas a responsabilidade é individual”. (MST, 2008, p. 65). A divisão de tarefas permite que as pessoas, ao assumirem responsabilidades específicas, se tornem parte desse todo, que é o Movimento, e também possibilita que a organização cresça na medida em que cada um contribui de acordo com sua formação profissional e pessoal.

“[...] há duas maneiras de compor a estrutura: vertical e horizontal [...] horizontal é aquela estrutura onde se valoriza todas as formas de organização de base que passam a funcionar como se fossem instancias de decisão. Logo, a democracia deixa de ser representativa e passa a ser significativa, onde cada família ao participar do núcleo de base, representa a si própria. Após a aprovação do núcleo, não é delegado poder a quem à levará para as instâncias, é uma tarefa a mais para quem for fazer isso. Com este entendimento, percebemos que a mesma importância que tem a direção tem também o núcleo de famílias que deve existir em todos os acampamentos e assentamentos, os setores e as comissões de trabalho cada qual tem suas funções e tarefas igualmente importantes. (MST, 2005, p. 82-83).

Quem participa dos núcleos de base nos acampamentos e assentamento do MST: ‘prioritariamente o homem e a mulher. Os jovens e as crianças também devem ser convidados, mas geralmente estes querem criar seus próprios espaços de organização. Cada núcleo de base deve, após ter sido composto, escolher:

- Dois coordenadores (Uma mulher e um homem).
- Um representante para secretariar [...]
- Se houver necessidade pode-se escolher outros representantes”’. (MST, 2008, p. 129).

relacionado ao trabalho escolar. Nesse sentido, a auto-organização dos estudantes dentro da escola se manifesta como importante ferramenta junto do processo de formação política dos jovens, pois estão bebendo da vertente organizativa dos movimentos sociais – nesse caso em particular do MST.

Podemos analisar também o depoimento de alguns professores a respeito da participação dos jovens estudantes na organicidade e tomadas de decisão da escola:

A gente tem os grupos que são os núcleos de base os NBs, [...] Cada grupo pega uma tarefa específica da escola, uma tarefa que eles vão realizar dentro da escola e ficam incumbidos de planejar, reorganizar e estruturar essas tarefas. Esses grupos são pequenos ministérios dentro da escola. [...] eles se reúnem, discutem o que vai precisar e o que eles terão que fazer para melhorar a escola. *(Teobaldo, 22 anos – Professor/Educador, entrevistado em 22/08/2018)*

A escola trabalha com o princípio da organização dos alunos em NBs, que são núcleos de base, que é um princípio que vem do Movimento Social inclusive do Movimento Sem Terra. [...] Cada NB leva um nome, e daí eles têm os espaços de reuniões entre os NBs e depois cada NB tem um coordenador que vai e leva para a coordenação da escola, pois, eles fazem as reivindicações, enfim, eles ajudam a decidir no que vai ser investido quando tem uma promoção que gera lucro e também ajudam a resolver os problemas da escola. *(Carolina, 34 anos – Professora/Educadora, entrevistada em 22/08/2018)*

De fato, a partir da análise das falas dos professores, podemos observar algumas questões importantes que podem influenciar na formação política dos jovens educandos, como: cada grupo é responsável de planejar, estruturar e reorganizar, se for o caso, as tarefas de sua incumbência. Para isso eles se reúnem para discutir coletivamente sobre o que deve ser feito para melhorar a escola. Essas reuniões se dividem em três momentos:

- a) O momento individual do próprio grupo, quando os componentes de cada NB se reúnem para tratar do que deu certo e o que deu errado durante o processo de trabalho realizado pelo grupo naquela quinzena.
- b) O momento coletivo entre os grupos, quando todos os coordenadores de cada grupo com cada professor responsável pelo referido grupo se reúnem para pôr em pauta as reivindicações e sugestões a respeito do trabalho realizado pelos grupos durante aquela quinzena.
- c) O momento coletivo entre coordenadores dos grupos, professores responsáveis e a coordenação geral da escola. Nessa reunião, os/as educandos/as coordenadores/as trarão os resultados dos trabalhos realizados naquela

quinzena, apontando sugestões e as reivindicações dos grupos para que as dificuldades enfrentadas sejam amenizadas ou mesmo resolvidas.

Importa frisar que, de acordo com o PPP (2018), essas reuniões acontecem a cada 15 dias visando propiciar o envolvimento de cada agente escolar com a vida da escola. Podemos identificar, desse modo, que não se trata de um trabalho simples, mas complexo, tendo em vista que as diversas instâncias das reuniões de discussão e planejamento estarão oportunizando aos jovens a chance de experimentarem funções subordinadas e funções de coordenação, tendo em mente que cada jovem poderá transitar tanto por uma quanto por outra. Neste sentido, é importante a afirmação de Pistrak (2000, p. 41),

A aptidão para trabalhar coletivamente só se adquire no trabalho coletivo; trata-se, portanto, de um problema que a escola terá de enfrentar. Mas a aptidão para trabalhar coletivamente significa também que se saiba dirigir quando é necessário e obedecer quando é preciso. Para atingir esse objetivo é preciso, na auto-organização das crianças, que todos/as na medida do possível, ocupem sucessivamente todos os lugares, tanto as funções dirigentes quanto as funções subordinadas.

Dando continuidade a esse processo organizacional, de acordo com o PPP (2018), além da organização dos NBs quanto ao tempo das reuniões, existem na escola também outros tempos organizativos importantes para o processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo: o tempo leitura, que busca trazer os debates da organização e/ou outros que sejam relevantes para o momento; o tempo viagem, que ocorre sempre quando a escola achar necessário e tiver recursos para tal realização; o tempo oficina, que está incorporado no planejamento geral da escola por complexos de estudos na vinculação com as disciplinas ou áreas do conhecimento.

Portanto, a partir do trabalho por complexos de estudos a organicidade escolar entra como suporte no processo de formação política dos jovens estudantes. Então, quando os jovens falam dos NBs, eles remetem a discussão ao fato da importância da luta travada pelo Movimento; a importância do trabalho realizado na escola, além de se sentirem parte integrante desse processo:

Tem os NBs né, então isso já vem da nossa luta atrás, aqui não é aquela escola formada só de professores e servidores, então a gente acaba construindo a escola nós mesmos, os alunos ajudando, [...] a gente fica mais disposto pra aprender, a gente fica mais livre pra ajudar e contribuir na escola sempre que necessário. (*Emanueli, 17 anos – Jovem Estudante Entrevistada em 23/08/2018*)

Aqui na Escola Paulo Freire, eles organizam com a NB, a gente já interage com a direção, cos alunos, e é dividido, [...] isso é bom porque vai

desenvolvendo tudo o que tá acontecendo no colégio. Atividades como: horta, rádio. O trabalho acontece, cada um tem uma tarefa e eles têm que desenvolver essa tarefa. Como a horta, a gente tem que plantar, cuidar e essa NB é responsável. *(Catarina, 17 anos – Jovem Estudante Entrevistada em 23/08/2018)*

A escola faz a gente criar grupos de NB e a gente mesmo organiza algumas coisas, tipo para fazer a horta, a questão da rádio, coisas assim. Então a escola dá incentivo para a gente mesmo fazer as NB e fazer essas coisas no colégio. [...] Eu acho importante esse trabalho. *(Pedro, 18 anos – Jovem Estudante Entrevistado em 22/08/2018)*

De fato, observamos que os jovens educandos/as se consideram parte integrante do coletivo escolar, assim como relatam os jovens acima, visto que se autodenominam construtores e organizadores de todo o espaço escolar, sentem-se peças fundamentais de um processo maior que é a construção e manutenção da escola do e no campo, que procura construir uma sociedade justa e igualitária, ou seja, que busca a construção coletiva do socialismo.

Os NBs sinalizam, principalmente, para o processo denominado por Pistrak (2000) de auto-organização. Nesse sentido, Pistrak (2000, p. 41) escreve:

Que tipo de homens a fase revolucionária em que vivemos atualmente exige de nós”? A fase em que vivemos é uma fase de luta e de construção, construção que se faz por baixo, de baixo para cima, e que só será possível e benéfica na condição em que cada membro da sociedade compreenda claramente, o que é preciso construir (e isso exige a educação na realidade atual) e como é preciso construir. A solução do problema exige a presença e o desenvolvimento das três seguintes qualidades: 1) aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo; 2) aptidão para analisar cada problema novo como organizador; 3) aptidão para criar as formas eficazes de organização.

Contudo, ao trazermos as palavras do citado autor para o nosso momento histórico, guardadas as proporções de tempo e espaço na historicidade dos acontecimentos, tendo em vista que Pistrak falou de um tempo que compreende a Revolução Russa entre 1917 e 1931, podemos identificar que a auto-organização na escola Paulo Freire trabalha em consonância com um processo revolucionário no que tange à transição da política pedagógica da escola capitalista alicerçada por um projeto de submissão do povo camponês, para a construção coletiva de um novo processo educacional embasado nas diretrizes que sustentam uma escola alternativa que traz em seu bojo uma política pedagógica diferente da escola capitalista, que esteja voltada para a humanização dos povos do campo, ou seja, a construção efetiva da escola do campo.

Pistrak (2000, p. 171) indaga: “de fato, como o estado burguês quer educar as crianças? De que cidadãos tem necessidade? Antes de tudo, de cidadãos cujo cérebro nunca possa conceber a possibilidade de abalar as leis ‘imutáveis do país’”. Para o autor, a tendência à manutenção do regime exige que se cultivem nos cidadãos (ou nos vassalos) os sentimentos conservadores, isto é, a ideia de que a destruição das bases “constitucionais” equivale ao caos, à anarquia, à selvageria, ao desaparecimento da cultura e da civilização, à volta ao estado de selvageria. Sendo que, para alcançar este resultado, trabalham não apenas a auto-organização da escola, mas também o regime escolar como um conjunto e toda a política governamental, toda a organização da existência.

Nesse caso, durante o processo de análise das entrevistas identificamos que o princípio de auto-organização que está acontecendo na escola Paulo Freire vai muito além de salvaguardar uma determinada ordem escolar que intenciona o sentimento de estima a leis imutáveis advindas da autoridade e do absolutismo impostos de cima para baixo pelo sistema social/educacional hegemônico. Além disso, pudemos observar a satisfação e o reconhecimento da importância dessa instância de auto-organização da escola por parte dos jovens estudantes, como podemos observar nas falas a seguir:

Aí cada aluno escolhe, tem as escolhas, os professores deixam os alunos fazerem as escolhas de onde acham que vão se encaixar melhor e ter mais entendimento. É muito importante por causa que entre as NBs, eles conversam, tipo tiram dúvidas, a gente debate pra resolver, aí fica melhor. *(Sebastião, 18 anos – Jovem Estudante Entrevistado em 21/08/2018)*

Em cada NB tem um professor que acompanha, eles dão as instrução e ajudam mesmo, eles ajudam nas reuniões, acompanham ajudando também fazer as coisas. Eu acho bastante importante esse trabalho, que daí não fica tão chato vim para o colégio e a gente acaba aprendendo algumas coisas nesses momentos que a gente fica no NB. *(Pedro, 18 anos – Jovem Estudante Entrevistado em 22/08/2018)*

De fato, podemos salientar algumas questões importantes advindas dos depoimentos em relação às três aptidões citadas por Pistrak (2000). Por exemplo: o fato de “poder escolher”, tendo em vista que essa escolha que é política e pedagógica traz consigo a “responsabilidade do poder escolher”. De acordo com Pistrak (2000, p. 41), para isso é necessário ter “aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo”.

Outra questão está relacionada ao debate que acontece dentro dos NBs, que se configuram como um importante mecanismo de desenvolvimento coletivo e individual junto

do processo de resolução de eventuais problemas encontrados a partir da auto-organização, que, ainda de acordo com Pistrak (2000, p. 41), remete à “aptidão para analisar cada novo problema como organizador”.

A terceira questão está ligada ao fato de que cada NB tem o acompanhamento especializado de um/uma educador/a instruindo o grupo e acompanhando o desenvolvimento de cada atividade. Nesse momento que também é político além de pedagógico, o professor exerce a sua função de mediar o trabalho dos jovens, que trará à tona a “Aptidão para criar as formas eficazes de organização”. (PISTRAK, 2000, p. 41).

Porém, quando analisamos os depoimentos dos jovens estudantes e dos professores da escola Paulo Freire, observamos que a implementação das diretrizes de uma escola do campo, uma escola alternativa, em que a auto-organização seja um dos princípios educativo, não é de fácil efetivação. Várias são as dificuldades, como a própria aceitabilidade dos jovens envolvidos diretamente com essa forma diferenciada de auto-organização, assim como a desconfiança no que se refere à implementação de uma política pedagógica que confronta e se contrapõe ao sistema capitalista e, conseqüentemente, ao sistema escolar hegemônico que se encontra submisso ao processo de avanço do capital nacional e internacional no campo:

Tem alunos (colegas) na verdade que tipo, eles não vão lá pra participa, eles não entendem, eles vão mais pra avacalhar. E tem outros que se dedicam mais. *(Carlos, 18 anos – Jovem Estudante Entrevistado em 20/08/2018)*

Não é sempre a gente estar lutando, tem que ter o alimento também, e batalhar para a gente ter as coisas, não é só a gente sei lá, pedir as coisas [...] por que a vida em si é uma coisa e na sala de aula o pensamento assim é outro, eu penso assim. *(Luiz, 18 anos – Jovem Estudante Entrevistado em 22/08/2018)*

A gente sabe que a lógica da escola tradicional era de fato você submisso, você obedecer às ordens, e quando você coloca o jovem a pensar e tentar instigar ele que ajude, você percebe um freio de mão puxado. [...] ao mesmo tempo que eles querem participar, parece que uma força muito grande faz com que eles fiquem meio que estagnados, com receio de participar e também não entendendo a importância dele participar. [...] Essa é a nossa maior dificuldade, os jovens sentirem que eles podem participar. *(Maria Aparecida, 38 anos – Professora/Educadora, entrevistada em 24/08/2018)*

Observamos, portanto, algumas questões que dificultam a efetivação do processo de transição vivido pela escola no atual momento histórico, entre elas, alguns jovens estudantes que não conseguem relacionar as atividades de auto-organização com o processo ensino/aprendizagem e acabam entendendo erroneamente a política pedagógica implementada pelo coletivo escolar. Nesse sentido, alguns jovens estudantes também demonstram uma

grande resistência em entenderem o processo de luta do MST, e então relacionam a luta ao fato de “não fazer nada”, “ficar só pedindo”, “não trabalhar”, reproduzindo uma imagem de que, “quem luta por direitos é só vagabundo que não tem o que fazer”.

Sobretudo quando o coletivo da escola procura mudar essa lógica e cria condições para que os jovens realmente participem do processo organizativo da escola, esses jovens assim, como diz a professora Maria Aparecida, “ao mesmo tempo que eles querem participar, parece que uma força muito grande faz com que eles fiquem meio que estagnados, com receio de participar e também não entendendo a importância deles participarem”. Lembramos Freire (1987) quando fala que a concepção e a prática bancárias, imobilistas, fixistas, que terminam por desconhecer os homens como seres históricos, educando-os como se fossem recipientes vazios que deveriam ser enchidos de conteúdos ociosos e sem sentido para sua vida. Por isso, a mudança repentina causa estranheza e resistência. Todavia, é justamente contra essa imagem destorcida a respeito da luta travada pelos movimentos sociais e sindicais que a escola Paulo Freire procura, a partir de sua política pedagógica pelos complexos de estudos, reverter, contribuindo para a construção da identidade Sem Terra.

De fato, ao analisar os depoimentos anteriores dos jovens Carlos, Luiz e da professora Maria Aparecida, podemos entender que as dificuldades expostas em alguns casos podem se relacionar intimamente com o processo de transição de uma escola para outra, ou seja, do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Podemos comprovar isto na fala da professora Maria Aparecida ao complementar a sua resposta anterior:

Principalmente o primeiro ano, porque a gente trabalha só com Ensino Médio, tipo assim, a iniciativa deles em tentar se desviar e usar esse tempo para não fazer nada é muito grande, poucos deles entendem a importância daquele espaço. Na verdade, a gente gostaria que eles discutissem a escola, discutissem os problemas e que conseguissem utilizar esse espaço de forma a potencializar a sua participação na escola. Mas muitos deles acabam achando que esse é um espaço de aula vaga. [...] já no terceiro ano, conforme o tempo vai passando eles vão aprendendo, mas infelizmente já estão saindo.

Destes que estarão saindo, provavelmente estarão aqueles que contribuirão para organizar as trincheiras de defesa da classe trabalhadora do campo e da cidade contra as amarras do capital. Nesse contexto, “Cada estudante deve tornar-se lutador e construtor. A escola deve esclarecer para ele, pelo o que e contra o que deve lutar, o que e como ele deve construir e criar”. (PISTRAK, 2009, p. 121). Seguem-se daí as conclusões para a escola: sobre o conteúdo da educação (instrumento de luta e criação); sobre os métodos de estudo

(habilidade de usar na prática estas armas); sobre as tarefas formativas (o lugar do estudante na vida).

Nesse sentido, podemos também observar que a escola Paulo Freire busca preparar os jovens para a vida. Uma vida de lutas, uma vida de conquistas e de derrotas também, porém são jovens que estão tendo a possibilidade de adquirir uma visão de mundo que os coloca à frente da contradição oprimido e opressor, pois estão amparados por uma formação humanizante, uma formação política, que, conforme Freire (1987, p. 74), traz em seu bojo “a busca do ser mais.²⁹”

Esse processo de luta pelo ser mais, que é travado pela escola em conjunto com o MST, acontece num processo contraditório, de transição da antiga escola rural para uma escola alternativa a escola do campo, na tentativa de mudança radical no que tange ao processo de formação de seus educandos/as.

Dando continuidade ao debate, passamos a analisar as contribuições da Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire em sua relação político-pedagógica com o MST, no que se vincula ao processo de formação humana coligada à formação política dos jovens estudantes. Além disso, trabalhamos na observação das implicações e ou contribuições que o envolvimento político-pedagógico escola/MST pode ocasionar junto à construção de novos paradigmas para a educação do campo, relacionados à efetivação de uma escola alternativa, alicerçadas nos princípios da pedagogia do MST e que se contraponha aos interesses do capital nacional e internacional, a Escola do Campo.

3.5 A Formação Política dos Jovens Assentados: contribuições da escola Paulo Freire em sua relação político-pedagógica com o MST

Quando fala a respeito da educação do/no campo, Vendramini (2007, p. 127) relata que “Nossa primeira questão refere-se aos sujeitos para os quais se destina a educação, tendo em vista a grande diversidade, ou melhor, desigualdade de vida e de produção no campo”. Aqui estamos nos referindo à educação pública, para os filhos de trabalhadores.

²⁹ De acordo com Freire (1987, p. 74), o movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens. E esta é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar. Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível se efetivar nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos. Ninguém pode ser, autenticamente mais, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical do ato de ser mais.

Vendramini (2007, p. 129) salienta que “A educação do campo ganha um novo sentido, quando associado a um movimento social que defende a educação articulada com a criação de condições materiais para a vida no campo”. A partir do apontado pela autora, entendemos a importância da relação estabelecida entre escola e MST no processo formativo da juventude. Acrescentamos que isso se torna fundamental quando se trata da formação política.

Nesse contexto, ao indagarmos os/as educadores/as a respeito da relação escola/MST, observamos aqueles/as que reforçam este vínculo, pois, além de serem assentados, também são militantes do MST:

Sim conheço, porque sou assentada, então o envolvimento da escola com o Movimento eu acho que uma das questões é que a escola só está aqui em função da luta do Movimento. Primeiro pela conquista do espaço físico, o território, depois para proporcionar educação para as pessoas que vieram aqui ocupar. [...] é o vínculo mesmo que a escola tem de se constituir enquanto uma organização social fruto de uma luta do movimento social. *(Carolina, 34 anos – Professora/Educadora, entrevistada em 22/08/2018)*

Eu conheço já fazem 15 anos, e eu me considero, além de professora, uma militante do movimento social, faço parte do setor de educação. Em relação ao envolvimento MST/Escola, na verdade assim, eu entendo como uma relação direta, até porque queiramos ou não, a escola está dentro de um assentamento. O assentamento ele é guiado pode se dizer pelo movimento social, embora é claro que entendemos que o movimento social são as famílias. Então, se eu trabalho pensando na questão do ponto de vista educacional da realidade dos estudantes eu não posso negar a história deles. A escola é uma instituição com vinculação com o estado, então não é o movimento que manda na escola, mas a gente pensa que os sujeitos que estão aqui deveriam ter relação direta com o Movimento. *(Maria Aparecida, 38 anos – Professora/Educadora, entrevistada em 24/08/2018)*

Nas falas, primeiramente identificamos o reconhecimento de que, se hoje há nas áreas de assentamentos duas escolas de Ensino Médio, é decorrente da luta travada pelo MST. Sendo que esse reconhecimento por parte dos/as educadores/as se configura a partir da implementação da política pedagógica da escola embasada nos complexos de estudos, os quais proporcionam aos jovens estudantes a mediação do processo ensino/aprendizagem mediante a intencionalidade da formação política dos jovens educandos/as.

A segunda questão diz respeito ao fato de que o envolvimento escola/MST envolve uma relação direta com um processo educativo voltado à realidade dos/as educandos/as. Por isso, de acordo com os depoimentos não se pode negar a história desses sujeitos, pois, ao negar a história deles, estar-se-ia negando a própria identidade do povo camponês nesse caso,

a identidade Sem Terra. Portanto, para que realmente cumpra o seu papel social, a escola Paulo Freire deve levar em conta a realidade político-social e geográfica-cultural de seus educandos/as, a partir de uma política pedagógica que traga em seu bojo a intencionalidade política de libertar a escola das amarras do capital nacional e internacional e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Outra questão importante é a de que a escola Paulo Freire é uma instituição com vinculação com o Estado, portanto não é o MST que manda na escola. Contudo, existe o vínculo da escola com o Movimento, que pode ser observado na implementação da pedagogia do Movimento Sem Terra e, atualmente, a partir dos complexos de estudos, na elaboração de diversos cursos de formação em parceria com outras instituições, no desenvolvimento do trabalho organizacional da escola. Isso não significa que o Movimento mande na escola. Pode-se dizer que o MST constantemente a “ocupa”.

Nesse sentido, “A categoria ocupação da escola se configura como a práxis educacional realizada no interior do MST, pois a ideia de ocupação da escola se vincula a uma estratégia que o movimento utiliza para tencionar o Estado no cumprimento da Reforma Agrária”. (MARTINS, 2009b, p. 183). Mas neste processo tem que lidar com a burocracia estatal e com a forma escolar capitalista também presentes na instituição. A escola precisa seguir um calendário e um currículo pré-estabelecidos de cima para baixo; conta com poucos investimentos públicos, conta em seu quadro com professores temporários. Porém, o MST ocupa a escola. A escola é fruto da luta do Movimento, encontra-se numa área de reforma agrária e tem o seu PPP orientado pelos princípios políticos-pedagógicos deste Movimento Social. Tais questões tornam-se mais relevantes considerando-se que, dos seis professores entrevistados, quatro possuem relação direta com o MST por serem assentados. Desses quatro, três são militantes e fazem parte do setor de educação do Movimento, o que torna essa relação escola/MST ainda mais íntima.

Há também alguns educadores/as novatos/as que trabalham na escola com contrato precarizado de ACT. Para alguns destes, é a escola a primeira e única forma de contato mais direto com o MST:

Como eu moro em uma área urbana, onde não tem tanto o contato com o movimento eu acompanhava meio que de fora. Aí, quando comecei a atuar na Paulo Freire e na Semente da Conquista que foi o contato maior. [...] meu contato ele está meio que limitado aqui dentro da escola, o que a gente realiza dentro da escola. Mas a gente sempre busca estar procurando saber mais sobre o Movimento, porque como a gente vai abordar a questão em nossas aulas, vai passar isso para os alunos, então sempre tem que estar por

dentro de tudo que o Movimento significa. *(Teobaldo, 22 anos – Professor/Educador, entrevistado em 22/08/2018)*

Olha conheço em partes dá pra se dizer né, não tenho tanto envolvimento, assim, admiro o MST porque queira ou não, se hoje estamos aqui nesse espaço é devido a essa luta e devido a esse movimento social. [...] Participo de algumas coisas assim que através do Movimento é proporcionado como cursos. [...] Não sou contra, acho que se tivesse mais entidades que lutassem em benefício e a favor do povo, seria ótimo. *(Eliane, 36 anos – professora/Educadora, entrevistada em 23/08/2018)*

Podemos destacar ainda algumas questões importantes nos depoimentos dos/as educadores/as entrevistados/as, como os comentados a seguir.

O professor Teobaldo, que mora na cidade, nunca teve contato com o movimento social, tendo em vista que só veio a conhecer o movimento quando começou a trabalhar como professor contratado como ACT nas escolas dos assentamentos: Semente da Conquista e na Paulo Freire, porém este contato está limitado ao seu trabalho na escola. Nesse caso, podemos destacar que, na maioria dos casos de professores ACTs que vêm da cidade para o assentamento trabalhar, a história se repete. Mas, mesmo conhecendo o MST há pouco tempo e tendo seu envolvimento limitado ao trabalho escolar, ele diz buscar sempre saber mais a respeito do MST e procura estar por dentro do seu significado.

Já quanto ao depoimento da professora Eliane, ela relata que, apesar de ser assentada, nunca teve muito envolvimento com o MST e que não é militante, mesmo tendo participado de alguns cursos de formação. Entretanto, reconhece que se hoje está nesse espaço é devido à luta pela terra travada pelo MST e, por consequência, devido à própria ocupação da escola que veio após a conquista da terra.

Para estes educadores é o contato com a escola que mais os aproxima do Movimento. Além disso, destacamos a precarização do trabalho dos/as educadores/as contratados/as em caráter temporário (ACT), como é o caso da maioria dos educadores/as que trabalham na escola Paulo Freire. Por serem ACTs, além de ganhar menos que os trabalhadores efetivos, não possuem continuidade em seu trabalho na escola. Isto porque, assim como são contratados este ano, no próximo talvez não tenham a mesma sorte. O que se transforma em sério problema para a efetivação da escola do campo, inclusive no concernente à escolha dos complexos de estudos como elemento fundamental da política pedagógica escolhida pelo coletivo escolar, tendo em vista que esse coletivo pode mudar todo ano devido às contratações dos educadores/as ACTs (os novatos), por eles não possuírem um vínculo trabalhista que garanta suas vagas na referida escola.

Também indagamos os jovens estudantes sobre a participação deles e de suas famílias junto ao MST para que pudéssemos identificar o grau de comprometimento e participação dos referidos jovens nas atividades propostas a partir do processo de auto-organização da escola. Como demonstrado acima, dentre as famílias dos jovens entrevistados, encontramos nos assentamentos os que participaram efetivamente de todo o processo de luta pela terra e *escolheram*³⁰ continuar na luta pela construção coletiva de uma sociedade justa e igualitária; os que participaram do processo de luta pela terra, porém *escolheram* se afastar após a conquista do assentamento através da posse do lote da reforma agrária; e os que *escolheram* não participar da luta pela terra.

Com relação ao primeiro grupo, das famílias que participaram do processo de luta pela terra e que *escolheram* continuar ainda hoje nessa luta pela libertação do povo camponês no que tange o avanço devastador do capital nacional e internacional no campo.

Eu conheço o MST mas não participo diretamente, o pai é que participa e contribui. (*Francisca, 19 anos – Jovem Estudante Entrevistada em 20/08/2018*)

Bom na verdade meu pai participa, ele é assentado, ganhou a terra na conquista junto com o MST, eu não participo, mas estou junto com ele e faço bem dizer parte por estar junto com ele, e apoio a luta. (*Sebastião, 18 anos – Jovem Estudante Entrevistado em 21/08/2018*)

O meu pai participa do movimento, eu já não, porque estudo o dia inteiro. Às vezes eu participo de alguma coisa do movimento, quando tem algum evento através da escola, como a ocupação das escolas e algumas reuniões que meu pai vai e me leva junto. (*Sebastiana, 17 anos – Jovem Estudante Entrevistada em 21/08/2018*)

Meu pai ele era militante, saía junto, ajudava e fizeram vários acampamentos nas ocupações, e aí então desde pequena eu participava dos Sem Terrinhas viajando com a piizada, hoje participo do grupo da juventude, a gente vai fazer viagens, grupos de estudo, cursos e várias coisas que me envolvem. Eu sou nascida praticamente em barraco. (*Emanueli 17 anos – Jovem Estudante Entrevistada em 23/08/2018*)

Eu conheço o MST acho que desde que nasci, o meu pai ajudava com a reforma agrária, ele participava, daí aos 13 anos eu comecei participar dos

³⁰ De acordo com Caldart (2004, p. 103), “a pedagogia da escolha, ela brota dos múltiplos gestos e múltiplas escolhas que as educadoras e os educandos, o MST e os seres humanos precisam fazer a cada dia”. Somos seres de escolhas permanentes e delas depende o rumo de nossa vida e do processo histórico em que estamos inscritos. Pois cada escolha é feita pela pessoa, movida por valores que são uma construção coletiva. Ser Sem Terra é uma escolha pessoal, pressionada por uma condição social objetiva e movida por valores que fazem esta pessoa não se conformar com a sua situação de miséria. Assim como estar num Movimento como o MST, é estar permanentemente sendo chamado a confirmar as escolhas já feitas e a fazer novas escolhas. Portanto, um assentado pode escolher não ser mais do MST, assim como pode optar pela escolha de continuar na luta.

encontros, das caminhadas da juventude, tudo isso foi englobando no meu movimento. (*Catarina, 17 anos – Jovem Estudante Entrevistada em 21/08/2018*)

De fato, dos 12 jovens entrevistados, cinco estão intimamente ligados ao Movimento, principalmente pelo fato de que seus pais foram ou ainda são militantes, o que ajuda no processo de reconhecimento da importância do MST em suas vidas no campo. Nesse caso, dos cinco jovens todos eles apontaram a participação efetiva dos pais junto ao MST.

Ficou evidenciado também que, dos cinco jovens acima, duas jovens são militantes assíduas do movimento, pois desde pequenas já participavam das atividades dos Sem Terrinhas e, hoje, participam nas atividades ligadas à juventude Sem Terra. Já os demais participam sempre que seus pais os levam juntos nas reuniões e demais atividades. Entretanto, todos os cinco jovens se identificam com a luta dos Sem Terra pela humanização do povo camponês, e esse dinamismo em termos da participação junto ao MST é transferido também às atividades escolares onde Escola e o MST são parceiros. Assim como aponta o depoimento da educadora a seguir, quando indagada sobre as contribuições do MST na formação dos jovens estudantes:

Olha, a gente percebe bastante diferença naqueles alunos que são mais ativos na luta, que participam de fato, indo nas mobilizações, que vão para as negociações, inclusive quando tivemos a ocupação da escola aqui, há dois anos atrás.³¹ [...] esse espírito de liderança, pois partiu deles a ocupação da escola que era contra a reforma do ensino médio [...] Então, a gente já percebe que eles já tem um pouquinho dessa questão de serem lideranças. [...] Principalmente aqueles que a gente vê que são mais envolvidos ou a família mesmo, em função disso são bem mais críticos. (*Carolina, 34 anos – Professora/Educadora, entrevistada em 22/08/2018*)

A partir do depoimento da educadora Carolina, podemos destacar duas situações diferentes, porém interligadas entre si, no referente ao espírito de liderança apropriado por parte dos jovens: a primeira diz respeito àqueles que ainda não fazem parte da militância do Movimento, mas que, a partir da participação juntamente com sua família, em particular, nesse caso, por parte da militância efetiva do pai, tiveram acesso à oportunidade ímpar de presenciar todo o processo de luta e rebeldia interligada à identidade Sem Terra, no que concerne participar coletivamente em situações ligadas ao papel do/a militante que passa pela questão de ser líder ou de se subordinar a lideranças de outros companheiros, porém com menos efetividade, pelo fato de que ainda não estão inseridos efetivamente na militância, mas

³¹ A entrevistada se refere ao processo de ocupação escolar que houve em 2016 em todo o Brasil, numa tentativa dos estudantes em barrar a Reforma do Ensino Médio 746/2016 proposta pelo governo Temer.

que esse processo de acompanhamento familiar pode, sim, facilitar o fato de identificar a identidade Sem Terra como sua. A segunda está ligada às jovens que desde crianças já fazem parte da militância e que, por conta dessa participação efetiva enquanto militante e do acesso às situações limites, conseguem se identificar tanto com situações de subordinação quanto com situações de coordenação, pois possuem desde cedo o espírito de liderança, assim como a responsabilidade ética de ser liderado no presente processo de formação da identidade Sem Terra. Pois os jovens já integrados à militância já se reconhecem como Sem Terra.

No tocante ao segundo grupo, as famílias que participaram do processo de luta pela terra, mas que *escolheram* se afastar do MST logo após a efetivação do assentamento, destacamos os seguintes depoimentos:

Olha todos nós conhecemos, porque no interior é a luta que temos aqui, é quem mais, sei lá, ajuda o povo, mas eu por exemplo não participo. Mas eu incentivo, pois tem coisas que eles fazem, que são boas, que eu acho que vale a pena. *(Luiz, 18 anos – Jovem Estudante Entrevistado em 22/08/2018)*

Conheço sim, mais é na escola né, e como a gente é assentado a gente participa de algumas coisas que tem, tipo aquele negócio que tem na 25 de maio, o dia em que eles fizeram a ocupação, que sempre tem a festa. Eu também participava dos teatros. [...] Faziam apresentações sobre isso daí (as ocupações), os teatros agora não tem mais, foi cortado verbas. *(Pedro, 18 anos – Jovem Estudante Entrevistado em 22/08/2018)*

Conheço, mas tipo não conheço profundamente, mais é por causa do colégio que a gente participa, como foi no ano passado que tinha um cursinho de muralismo, que a gente fez bastante coisas do MST. *(Sandra, 17 anos – Jovem Estudante Entrevistada em 23/08/2018)*

Sim conheço, mas não participo e minha família também não participa. *(Paulo 19 anos – Jovem Estudante Entrevistado em 23/08/2018)*

Os jovens oriundos de famílias que apesar de terem participado do processo de luta pela terra, *escolheram* não ter mais ligação com o MST participam do Movimento apenas nas atividades propostas pela escola junto com o Movimento. De outras formas, não há participação dos jovens nem de seus familiares.

Contudo, apesar dessas famílias optarem pela escolha de se afastar da luta travada pelo movimento Sem Terra, o que ocasionou o consequente afastamento também desses jovens estudantes no que se refere à participação junto MST, mesmo assim esses jovens são simpáticos ao Movimento Social. Em seus depoimentos, relataram que participam da Festa de Aniversário dos Assentamentos que acontece no primeiro assentamento do município, o assentamento 25 de Maio; participam de teatros e demais atividades realizadas na parceria

escola/MST; incentivam a luta do Movimento, destacando que tem atividades que o MST faz que são boas e valem a pena; reconhecem que o MST é o movimento que mais ajuda o povo do campo. Neste processo, de reconhecimento por parte destes jovens da importância da luta do MST, provavelmente a escola tem um papel fundamental, já que é a partir dela que acontece o contato mais efetivo destes jovens com o MST.

Por fim, destacamos também os depoimentos dos jovens estudantes oriundos de famílias que escolheram não participar do processo de luta pela terra e, conseqüentemente, não possuem nenhuma ligação com o MST, no que se refere ao processo de luta pela terra. Seguem as falas:

Não, nunca participaram, mas já ouvi falar das manifestações por causa da corrupção do presidente Temer e que iam se manifestar na prefeitura. *(Everaldo, 18 anos – Jovem Estudante Entrevistado em 21/08/2018)*

Eu conheço sim, não tem como não conhecer aqui no interior, e minha família ela não é tão próxima do MST, assim, a gente tem terras que o MST ocupou, mas a gente não participou da ocupação em si. *(Eduardo, 17 anos – Jovem Estudante Entrevistado em 22/08/2018)*

Já ouvi falar, mas nunca participei e nem meus familiares se envolveram. Ouvi falar que é um movimento de luta, para as pessoas que tipo, buscam uma vida melhor, ou uma terra para trabalhar, para desenvolver, e para ter condições de criar sua família. *(Carlos, 18 anos – Jovem Estudante Entrevistado em 20/08/2018)*

Observamos que os três jovens entrevistados já ouviram falar do MST, conhecem-no, porém nunca participaram e nem suas famílias. Mas os jovens reconhecem a sua importância e as lutas travadas pelo movimento em favor das pessoas que buscam uma vida melhor a partir da conquista de um pedaço de terra para trabalhar, desenvolver e criar sua família no campo.

Vemos que a escola Paulo Freire busca cumprir o seu papel social como Escola do Campo, pois, a partir da relação escola/MST, procura aglutinar forças para oportunizar aos jovens a aproximação deles com a história de luta pela terra no município de Abelardo Luz, e em particular com a história de cada assentamento, condição que conduz os jovens educandos a uma participação efetiva nas atividades de auto-organização da escola e, a partir da política pedagógica escolhida pelo coletivo escolar, possam efetivar um trabalho de conscientização da importância da luta, da resistência e da rebeldia Sem Terra no dia a dia desses jovens em suas comunidades.

Todavia, mesmo com o trabalho desenvolvido pela escola no que concerne à sua política pedagógica embasada nos complexos de estudos, intrínseca da pedagogia do MST, os jovens, em sua maioria, não têm participação com a militância, tendo em vista que a escola por si só não consegue garantir que os jovens participem ativamente do MST.

Ao questionarmos os jovens estudantes sobre a presença do MST na escola, obtivemos respostas que apontam para três situações: a) os que sentem essa presença efetiva; b) os que sentem essa presença enfraquecida, não tão efetiva; c) os que se incomodam com esta presença.

Dos 12 jovens entrevistados, oito deles destacaram a presença efetiva do MST na escola e reconhecem esta participação como positiva. Dentre eles, destacamos primeiramente os depoimentos daqueles oriundos de famílias militantes, famílias que participaram de todo o processo de conquista da terra, e que continuam lutando em sua militância junto ao MST:

Eu acho que de certa forma ele está presente, até mesmo pelas pinturas na escola e alguns cursos, eu lembro que quando a gente vinha para cá quando teve aquela ocupação nesse colégio, a juventude ajudou bastante. Então a juventude do MST acho que é um símbolo. Talvez hoje ele (o MST) não está presente, assim efetivamente. Mas assim, se vir na escola, tu lembra devido tudo o que está acontecendo. E você sabe que o Movimento faz parte, foi uma conquista nossa. *(Emanueli 17 anos – Jovem Estudante Entrevistada em 23/08/2018)*

Aqui mesmo perto da escola eles (o MST) fazem noite cultural, grupos de jovens, eles vêm aí (na escola) e fazem pinturas, esporte. O MST vem tipo dando aquela animação, aquele incentivo para que os alunos continuem estudando. *(Sebastião 18 anos – Jovem Estudante Entrevistado em 21/08/2018)*

Está presente até mesmo na Maria Aparecida e alguns professores daqui que são do grupo do MST. E se não fosse o MST a escola não existiria. Porque foi uma luta das famílias do MST conquistar a escola. *(Francisca, 19 anos – Jovem Estudante Entrevistada em 20/08/2018)*

Nesse caso, os/as três jovens se posicionaram dizendo que conseguem identificar a presença do MST dentro da escola. Nesse sentido, destacaram situações que comprovam essa ligação entre MST e escola, tais como: alguns cursos de formação política da juventude; as pinturas do MST na escola realizadas em parceria com a juventude militante do MST de dentro e fora da escola; a participação da juventude Sem Terra nas ocupações das escolas ocorrido no ano de 2016; o fato da militância do MST vir para a escola incentivar para que os jovens continuem seus estudos, através de noites culturais, grupos de jovens por comunidades e cabe destacar, pela lembrança do fato da coordenadora e de alguns educadores/as que

também fazem parte da militância do MST. Enfim, uma participação efetiva que está concretamente relacionado à implementação da política pedagógica da escola por complexos de estudos.

Entre os jovens que destacaram a efetiva presença do MST na escola, cinco deles são jovens cujas famílias se distanciaram do movimento logo após a conquista do assentamento ou que então chegaram ao assentamento sem participar do processo de ocupação. Conforme estes jovens:

Ele está bastante presente por causa que em si foi pela luta do MST que a gente conseguiu as escolas, tanto a Semente da Conquista quanto a nossa Paulo Freire. Por causa que foi as pessoas do movimento mesmo que participaram e lutaram para a gente ter a escola. *(Pedro, 18 anos – Jovem Estudante Entrevistado em 22/08/2018)*

Assim, está presente uma vez ou duas por ano, sempre que tem uma palestra, um negócio do MST, como no bimestre passado que teve a feira do saber e envolveu bastante o MST juntamente com a escola. *(Paulo, 19 anos – Jovem Estudante Entrevistado em 23/08/2018)*

Ele está presente porque tipo a maioria dos professores vieram dessa luta, tanto pela escola que foi conseguida assim, pelo MST, pois, eles se reuniram e foram para Florianópolis e daí conseguiram ganhar a estrutura do colégio. *(Sandra, 17 anos – Jovem Estudante Entrevistada em 23/08/2018)*

Sim, tem nas paredes ali desenhos do MST e os professores sempre falam. *(Everaldo, 18 anos – Jovem Estudante Entrevistado em 22/08/2018)*

Acho que sim, porque pela história da escola que eu fiquei sabendo, que essa escola foi conquistada por lutas, então isso é um bom ponto do MST estar no meio em referência à escola. *(Carlos, 18 anos – Jovem Estudante Entrevistado em 20/08/2018)*

Foram unânimes, portanto, em destacar que o MST está presente na escola, apontando algumas atividades advindas dessa parceria que confirmam a presença junto do processo de conquista da escola, como palestras diversas, a feira dos saberes que há todos os anos e que envolve uma parceria entre escola e MST; o fato de que a maioria dos/as educadores/as e coordenação da escola veio da luta, pois são militantes do MST; as pinturas do MST nas paredes da escola, realizada pela juventude militante do MST, jovens estudantes e não estudantes.

Entendemos que as questões apontadas pelos jovens fazem parte de um processo educativo que tem na luta travada pelo MST por Reforma Agrária, pela Educação do Campo, um referencial importante e que se coloca contrariamente ao avanço do império capitalista

dentro do território camponês. Tudo isso faz parte do movimento político, social, pedagógico, cultural e ideológico da escola do campo.

Outro fator importante que reforça a afirmação acima é que os jovens, por unanimidade, destacaram a importância do MST junto ao processo de ocupação da escola. Nesse sentido, dos doze entrevistados, todos se posicionaram positivamente em relação à participação efetiva e decisiva no que diz respeito à conquista das escolas dentro dos assentamentos.

Todavia, entre os jovens entrevistados, cabe destacar que três afirmaram que atualmente a presença do MST na escola é tímida:

Não...um pouquinho, foi que nem eu disse que na época da ocupação da escola é que veio mais gente do Movimento, que veio ajudar nós jovens nas ocupações, e que trouxe um pouquinho do Movimento. *(Sebastiana, 17 anos – Jovem Estudante Entrevistada em 25/08/2018)*

Acho que no começo quando entrei aqui estava mais ativo, a gente conversava sobre o movimento e agora está se perdendo um pouco aqui, acho que por motivo de mudanças na direção, e agora com a Maria Aparecida talvez volte, pois vamos ter que aprender, inclusive o Hino do Movimento, acho isso importante. Acho que agora não muito, acho que está fraco, o MST tem que participar mais, tem que entrar mais na escola, eu espero isso. *(Catarina, 17 anos – Jovem Estudante Entrevistada em 21/08/2018)*

Atualmente nesses últimos meses aqui não, mas sempre tinha alguns representantes do MST, e alguns professores sempre tocam no assunto do MST mas não em sala de aula, mais no diálogo do dia a dia. *(Eduardo, 17 anos – Jovem Estudante Entrevistado em 22/08/2018)*

Nesse caso, podemos destacar que dos três jovens acima as duas jovens advêm de famílias militantes que continuam na lida junto com o MST, e o jovem Eduardo é oriundo de família que não participou do processo de ocupação. Estes jovens apontaram que o MST já esteve bem mais presente na escola do que agora, salientando que essa efetividade deveria voltar. Podemos observar que eles não estão falando da não presença do Movimento como algo pejorativo, sem valor, mas que essa presença poderia com certeza ser mais efetiva.

Quando os jovens falam da pouca efetividade do Movimento no tocante à sua participação na escola e relembram outros anos de maior presença, fazem referência à participação efetiva das lideranças junto ao trabalho de auto-organização dos jovens dentro da escola. Para os três jovens entrevistados, o MST não está presente na escola como esperavam que estivesse e citam situações da presença efetiva da militância em vários casos que aconteceram em outros anos, o que comprova que os jovens estudantes em questão estão

realmente se referindo a esse tipo de participação que em outros anos fazia parte da estratégia do próprio Movimento. Por exemplo:

- a) na época das ocupações das escolas³² por ocasião do protesto feito pela juventude escolar no que se refere à contrariedade à reforma do Ensino Médio, quando essas lideranças do MST estiveram presentes na escola, eles contribuíram diretamente na questão organizativa dos jovens estudantes que ali estavam no momento e durante toda a ocupação das escolas do campo lideradas pela juventude escolar da Escola Paulo Freire e Semente da Conquista,³³
- b) por questões políticas no que tange às trocas de coordenação escolar, o que pode mudar sensivelmente a política pedagógica da escola, no sentido de fortalecer essa presença ou até mesmo inibir a presença do MST na escola, pois em outras épocas o próprio hino do Movimento tinha espaço e a militância vinha, participava com a encenação da mística,³⁴
- c) quando os jovens falam sobre acontecer conversas sobre o MST em sala de aula, e que agora não há mais esse debate, somente no dia a dia da escola, eles se referem à política pedagógica na relação dos conteúdos curriculares e a vida dos jovens no campo, que pode ou não fazer essa relação ser mais íntima,

³² As ocupações escolares aconteceram em outubro de 2016, após o governo Temer anunciar a Reforma do Ensino Médio. Segundo balanço da UBES, das 1072 instituições de ensino ocupadas no Brasil, 995 são escolas e institutos federais, 73 são universidades e três são núcleos regionais de educação. Há ação em pelo menos 21 estados e no Distrito Federal. Além da reforma no ensino médio, os alunos se voltam contra a proposta de emenda constitucional (PEC) 241, que congela investimentos públicos pelos próximos 20 anos, podendo afetar principalmente as áreas de saúde e educação. A juventude Sem Terra realiza ocupação em escolas nos assentamentos do Paraná. Nos colégios ocupados a juventude tem realizado a organização de diversas atividades de estudo, debates e oficinas, entendendo que a formação é uma das principais tarefas do processo de ocupação. MST. Juventude Sem Terra Realiza Ocupações em Escolas nos Assentamentos do Paraná. Página do MST. Disponível em: <www.mst.org.br...juventude-sem-terra-realiza-ocupacoes>. Acesso em: 10 dez. 2018.

Segundo informações da secretaria municipal de educação e do setor de educação do MST, no município de Abelardo Luz, SC, houve um manifesto contra a Reforma do Ensino Médio e contra a PEC 241, apenas nas escolas Semente da Conquista no Assentamento 25 de Maio e na Escola Paulo Freire no Assentamento José Maria. O setor de educação do MST informou que além das ocupações os jovens estudantes grevistas fizeram manifestação com passeata e protesto na frente da prefeitura de Abelardo Luz.

³³ Segundo Ernesto Puhl, do Jornal Sem Terra, na escola Semente da Conquista, localizada no Assentamento 25 de Maio, Abelardo Luz SC., estudam 122 filhos de assentados, de 14 a 21 anos. A escola é dirigida por militantes do MST e professores indicados pelos próprios assentados do município. A escola foi destaque no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2009, ocupou a primeira posição no município com uma nota de 505,69. A escola Semente da Conquista é sinal de luta contra o sistema que nada faz contra os índices de analfabetismo e do êxodo rural.

³⁴ Segundo Caldart (2000, p. 133-134), a mística do MST está relacionada a uma das dimensões do MST: “a mística trata-se de uma das dimensões do MST, que se refere à experiência do cultivo da mística e da pedagogia da auto-representação”. O MST trata da mística como sendo o tempero da luta ou a paixão que anima os militantes. Não é simples explicá-la exatamente porque sua lógica de significação não se expressa tanto em palavras, mas muito mais em gestos, em símbolos e emoções. Na própria palavra está contido o limite de sua compreensão: mística quer dizer mistério, ou seja, se for completamente desvelada perderá a essência do seu sentido.

dependendo da mediação do/a educador/a no concernente ao trato para com a metodologia dos complexos de estudos.

Estes jovens sinalizam ter dificuldades em entender que para estar presente na escola, não é necessário que as lideranças do MST estejam dentro dela diária ou semanalmente. O Movimento pode estar presente de outras formas, como em sua intencionalidade político-pedagógica relacionada à formação política dos jovens a partir da implementação dos complexos de estudos pelo coletivo escolar, que eles jovens estudantes também fazem parte. Por outro lado, questionamos se esta não presença sentida pelos jovens contribui para a pouca participação efetiva dos jovens estudantes em relação a militância Sem Terra.

Por fim, trazemos o depoimento do jovem Luiz, que se mostra incomodado com a presença do MST na escola:

Sei lá, eles tentam passar para a gente assim sobre o MST, mas seria interessante apenas em certas horas, mas não toda a hora, só MST, se não acaba a gente não querendo também, se for ver, eu acho chato isso. *(Luiz, 18 anos – Jovem Estudante Entrevistado em 22/08/2018)*

Luiz é oriundo de uma das famílias que participaram de todo o processo de conquista da terra, porém, depois de assentados, de terem conseguido a posse da terra em área da reforma agrária, a família escolheu não mais participar da militância, inclusive pelo próprio fato de que não se consideram pessoas “sem a terra”, agora já podem se considerar novos proprietários, e como proprietários não necessitam mais da luta, pois já conquistaram a posse da terra, por isso não trazem na bagagem a identidade Sem Terra. Esse nos parece um desafio, tanto da escola Paulo Freire quanto do MST. De que forma efetivar a formação política desses jovens, sem tornar suas vidas dentro da escola um processo doloroso? Como trabalhar a coletividade com jovens que foram formados até esse momento para continuar reproduzindo a sociedade de classes, inclusive dentro da escola? Nesse sentido, podemos destacar as falas das educadoras Maria Aparecida e Carolina:

Como todo o processo educativo ele não é fácil, porque a gente sabe que a lógica da escola tradicional era de fato você ser submisso, você (os jovens) obedecer às ordens, então, quando você coloca o jovem a pensar e tentar instigar ele que ajude, você percebe um freio de mão puxado. *(Maria Aparecida, 38 anos – Professora/Educadora, entrevistada em 24/08/2018)*

Eles participam (os jovens). [...] no sentido que a participação ajuda eles a ter uma responsabilidade com a escola e se sentirem parte da escola. Não apenas obedecer ordens que vêm de cima, somos uma escola que tem uma

gestão democrática com a participação de professores, alunos enfim todos. *(Carolina, 34 anos, professora/Educadora, entrevistada em 22/08/2018)*

Essa participação dos jovens estudantes está relacionada com a participação voluntária e democrática, pois contesta a participação obrigatória e salienta a importância de se contrapor às ordens vindas de cima para baixo. Isto porque, a partir da gestão democrática salientada pela educadora Carolina, todas as tomadas de decisões relacionadas ao conjunto do contexto escolar serão coletivas, nas quais a individualidade e seu relacionamento ético na responsabilidade com o grupo entra como pano de fundo desse processo que é político e pedagógico ao mesmo tempo.

Por fim, cabe destacar como salutar que a maioria dos jovens – 8 dos entrevistados – destacaram em seus depoimentos a presença do MST na escola, demonstrando que a escola, por meio dos complexos de estudos, tem contribuído para reforçar a sua presença. Em nossa compreensão, ao fazer isso a Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire tem contribuído para a formação política dos jovens. Isto pode ser reforçado a partir dos depoimentos de Sebastiana e Catarina, cujos pais são militantes:

Porque é através do Movimento que a gente tem as conquistas que nós temos hoje, a escola, o IFC, a terra onde a gente vive. Tudo foi através do MST. [...] tem muita gente que não reconhece, alguns alunos têm até um preconceito, mas vivem na área de assentamento. *(Sebastiana, 17 anos – Jovem Estudante Entrevistada em 23/08/2018)*

Eu acho extremamente importante por que os alunos têm que entender que o MST, pois eles falam assim, invadiu aquela terra, eles não invadem, eles ocupam é uma conquista, eles não têm que pensar que eles (o MST) são vândalos, e sim que é um movimento social igual os outros. Para mim é importante a presença do MST nessa escola. *(Catarina, 17 anos – Jovem Estudante Entrevistada em 21/08/2018)*

Evidencia-se o reconhecimento do MST como um movimento de luta e que, se não fosse pela organização do MST, os assentamentos em geral não teriam conquistado importantes espaços como a escola do e no campo; o IFC³⁵ dentro do assentamento José Maria; e a terra onde todos tiram o seu sustento dignamente; tudo foi conquistado a partir da luta e organização do MST; a compreensão de que o MST é um Movimento Social como outros que existem e que lutam pelos direitos da classe trabalhadora do campo e da cidade.

³⁵ De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP, 2018), a chegada do Instituto Federal Catarinense no Assentamento José Maria no ano de 2016 foi fruto da conquista dos trabalhadores do campo e, em especial, dos Movimentos Sociais do campo como o MST. Significou uma possibilidade de melhoria das condições do curso em agroecologia, que até essa data era ministrado também na Escola Paulo Freire, e que a partir de 2016 passou para incumbência do Instituto Federal Catarinense o Curso Técnico em Agroecologia.

Nesse sentido, a parceria escola/MST é fundamental no processo de conscientização da juventude assentada de que aluta travada pelos movimentos sociais no campo precisa ser encarada como uma luta de todos e de todas, dentro e fora da escola.

Sobre a contribuição do Movimento, é elucidativa a fala de jovens oriundos de famílias que, apesar de terem participado do processo de ocupação da terra, logo após o assentamento escolheram se desligar do MST:

Contribui, por que o MST tipo ensina a gente a debater, a não ser tipo aquela coisa que um fala e eu tenho que seguir sem questionar o que essa pessoa falou. Eles ensinam que a gente tem que seguir a opinião da gente enquanto pessoa. É importante porque o MST ajudou nos ter o colégio, então se eles tiveram essa participação fica meio estranho não participar. (*Sandra, 17 anos – Jovem Estudante Entrevistada em 23/08/2018*)

Eu acho que contribui, por causa que a gente vai saber de onde a gente veio, porque se a gente acaba se formando e sendo uma pessoa bem estudada e nunca vai esquecer que foi por causa do MST que teve essa conquista. (*Pedro, 18 anos – Jovem Estudante Entrevistado em 22/08/2018*)

Contribui no caso até na forma de convivência em sociedade, porque o MST é uma forma de você conseguir expor a sua opinião. [...] Com o MST você pode discutir uma regra, você cumpre ela, mas cumpre de uma forma diferente. Com o MST você pode discutir essa regra. Pois muitas vezes quando é imposto você não tem como cumprir e o MST ajuda nessa discussão. (*Carlos, 18 anos – Jovem Estudante Entrevistado em 20/08/2018*)

Os jovens identificam as contribuições do MST em relação ao processo de formação no qual estão inseridos, citando exemplos importantes: a) que a partir das contribuições do MST eles têm acesso à história, de onde vieram, por que vieram e qual a importância da luta no processo de conquistar direitos como o acesso à terra, a saúde e à educação do campo; b) apontam que o MST ensina que os jovens podem e devem debater os assuntos e não simplesmente aceitar passivamente; c) entendem que que o MST constrói oportunidades para que os jovens estudantes possam expor suas opiniões e mesmo discutir determinadas regras, antes de simplesmente cumpri-las. O MST oportuniza também a convivência em sociedade sendo que o individual não se sobressai ao coletivo, porém é peça fundamental.

Outro fator importante ressaltado pelos jovens é que o MST contribui decisivamente para a conquista da escola. Aqui torna-se importante a afirmação de Arroyo (2004, p. 72-73) quanto à importância da luta para o reconhecimento de direitos: “O movimento social é exigente porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular a educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana”. Portanto, a escola do campo está incorporando direitos à

educação do povo camponês quando forma esses jovens politicamente para que possam intervir na escola, na sua comunidade e no mundo. Conforme Arroyo (2004, p. 73), “O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram quanto se reconhecem como sujeitos de direitos”.

Os depoimentos de jovens cujas famílias não participaram do processo de ocupação também apontam para este reconhecimento da escola do campo como direito e da contribuição do MST para isso:

Desde a conquista da escola, pois, que esse ano eu acabo de estudar e isso foi uma ajuda para mim, porque tem a escola aqui, se não tinha que ir para outro lado. [...] Os cara lá de cima (governo do estado) queriam cortar, derrubar uma escola e deixar uma só escola, só num horário, só na parte da manhã, daí o Movimento foi lá e conseguiu com a força do povo deixar a escola o dia inteiro. *(Paulo, 19 anos – Jovem Estudante Entrevistado em 24/08/2018)*

Contribui sim, nas matérias e palestras sobre o movimento. O MST tem que participar sim, pois isso foi uma conquista do MST, temos escola graças ao MST, por isso a escola está aqui. *(Everaldo 18 anos – Jovem Estudante Entrevistado em 21/08/2018)*

Observamos que os dois jovens, além de concordarem com a participação do MST junto à escola, também enfatizam a importância da contribuição do MST no que tange à formação em que eles estão inseridos.

Podemos inferir que o MST contribui significativamente para o processo de formação política a partir do trabalho desenvolvido pela escola Paulo Freire. Os jovens falam da conquista da escola e relatam que se tem escola no assentamento é graças ao MST, que organizou as famílias, lutaram e conseguiram. Retomando a fala do jovem Paulo: “*Esse ano eu acabo de estudar e isso foi uma ajuda para mim, porque tem a escola aqui, se não tinha que ir para outro lado*”. O direito à escola do e no campo é princípio básico dos povos do campo. Portanto, os jovens, além de reconhecerem a contribuição do MST no processo de ocupação da escola, também relatam a luta do MST quanto a garantir a permanência dessa escola aberta, funcionando no campo, para que os jovens não necessitem sair do campo para poder estudar. Arroyo (2004) afirma que a Educação do Campo está no patamar dos direitos universais dos seres humanos do campo.

Em relação aos/as educadores/as entrevistados, todos afirmaram a importância da relação escola/MST para a formação política dos jovens e que ela está relacionada à proposta político-pedagógica implementada pelo coletivo escolar a partir dos complexos de estudos.

Como podemos identificar nas falas de educadores/as que não possuem ligação como militantes com o MST:

Eu acho que principalmente a gente nota nos alunos mais velhos na escola (3º ano), a questão da formação política. Eles conhecem realmente a importância que o jovem tem, no futuro da sociedade e da própria comunidade. [...] a gente sabe e se sente tranquilo de ver que o jovem está saindo daqui (da escola) consciente de que ele é um cidadão que vai fazer a diferença lá fora. *(Teobaldo, 22 anos – Professor/Educador, entrevistado em 22/08/2018)*

Eu acredito que sim, porque a auto-organização que eles têm aqui na escola de certa forma faz com que eles consigam se auto-organizar lá na casa. Eles chegam a tentar conversar com o pai e com a mãe e mostrar essas diferentes formas de se organizar. Na própria comunidade, nessa questão da organização que as vezes sobra pra pessoas mais velhas. Então eles conseguem inovar. *(Eliane, 36 anos – Professora/Educadora, entrevistada em 23/08/2018)*

É mais pela entrega, pois aqui você é orientado a ajudar todo o momento, então você contribui. Aqui você pode chegar e pode entrar na vida do aluno diretamente, creio eu. *(Antônio, 31 anos – Professor/Educador, entrevistado em 24/08/2018)*

Os educadores/as apontam características importantes no processo de formação política dos jovens educandos/as proporcionado pela escola, sendo que a contribuição acontece principalmente na questão da formação política dos jovens estudantes, o que pode ser percebido mais facilmente nos jovens com mais tempo na escola, o caso dos terceiros anos; a contribuição acontece quando os jovens estudantes formandos da Escola Paulo Freire, identificam a importância que a juventude camponesa exerce em relação ao futuro da sociedade em geral, a iniciar pela sua comunidade; a contribuição acontece a partir do momento em que os/as educadores/as se sentem conscientes do dever cumprido, pois identificam que os jovens estudantes, ao saírem da escola formados no ensino médio, sabem que podem contribuir como cidadãos para a construção coletiva da sociedade; a contribuição acontece pelo fato de que a auto-organização que os jovens exercem na escola, de certa forma, faz com que consigam se auto-organizar na casa e na própria comunidade; acontece também pelo comprometimento maior dos/as educadores/as e pela possibilidade maior de conhecer a vida dos estudantes, o que pode facilitar e contribuir significativamente no processo ensino/aprendizagem.

Os depoimentos dos/as educadores/as que fazem parte da militância do MST, e que já possuem uma maior caminhada trabalhando na escola Paulo Freire, também apontam a

importância da formação política, ao mesmo tempo que revelam uma maior identidade destes educadores com o Movimento e sua proposta pedagógica:

Quando nós tivemos a ocupação da escola aqui, há dois anos a traz, [...] eles (os jovens) ocuparam a escola se mobilizaram, a gente percebe que eles têm essa questão de ser liderança mesmo e lutar contra aquilo que eles acreditam que é uma injustiça. [...] nos últimos anos a gente teve muitos alunos que se formaram no terceiro ano e que passaram em vestibular em universidades federais, instituto federal, e a gente sabe que um pouco é fruto da forma como a gente trabalha. *(Carolina, 34 anos – Professora Entrevistada em 22/08/2018)*

A tentativa de organização dos núcleos, a tentativa de que eles (os jovens) discutam a escola. [...] Esse processo que a escola tenta fazer ajuda, esse processo que o Movimento social tenta fazer também ajuda. Claro que não atinge 100% e nesse momento pode atingir a minoria. *(Maria Aparecida, 38 anos – professora Entrevistada em 24/08/2018)*

Sim, não só pela luta, pela conquista da escola, pelo espaço, mas desde a preocupação com a educação, o movimento se preocupa com a forma de educação. Então eu acredito sim que tenha muita influência, até pelos escritos que tem sobre a pedagogia do movimento, entre outras coisas que a gente lê e busca beber um pouquinho dessas fontes para atuar na escola. As contribuições seria a questão da luta, pois já houve várias ações aqui na escola como: para o não fechamento de turno, então eles (os jovens) têm com eles um espírito de luta muito ativo. *(Andreia 35 anos – Professora Entrevistada em 24/08/2018)*

As educadoras em questão sinalizaram para as seguintes contribuições:

O fato de quando as lideranças do MST foram efetivas no processo de contribuir com a organização da juventude grevista que se identifica com as ocupações das escolas Semente da Conquista e da Paulo Freire em outubro de 2016, por ocasião da Reforma do Ensino Médio e contra a chamada PC da Morte.

Salientaram também que esse processo de ocupação das escolas é responsável por desencadear situações limites e se relacionar intimamente com questões advindas da auto-organização dos educandos, que se relaciona com o fato da aquisição de um senso de liderança inerente da identidade Sem Terra.

Destacaram a responsabilidade individual que cada membro do coletivo precisa assumir para que os objetivos comuns a todos sejam conquistados.

O fato de que, nos últimos anos, muitos jovens que se formaram no Ensino Médio na escola Paulo Freire foram aprovados em vestibulares de universidades e institutos federais. Isto indica que os/as educadores/as sabem que esse sucesso dos estudantes é fruto da maneira como é conduzido a política pedagógica da escola, tendo em vista que o coletivo escolar

procura, a partir dos complexos de estudos, acoplar questões da prática social dos jovens no campo com os conteúdos curriculares, colocando sentido nos conteúdos programáticos do currículo.

A organização dos NBs, que é própria da pedagogia do MST, reconhece a importância do fato de que a auto-organização e a parceria escola/MST contribuem significativamente para que os jovens possam discutir no coletivo escolar os rumos da escola.

A preocupação que o MST traz em seu bojo em relação ao tipo de educação que vai oferecer às crianças, aos jovens e adultos do campo, pelo fato de que o MST não entende a escola deslocada da realidade e afastada da comunidade, pois, para o MST, a escola tem que ser um prolongamento da comunidade.

A contribuição acontece quando os/as educadores/as têm consigo a preocupação em estar sempre bebendo da fonte da pedagogia do movimento, da pedagogia russa através da formação continuada, para que consigam trabalhar a partir da política pedagógica da escola e efetivar a formação política dos jovens.

Nesse sentido, podemos concluir que as contribuições citadas pelas educadoras e pelos educadores se relacionam intimamente com o processo de luta contra a escola moldada nos anseios do capital e pela efetivação da Escola do Campo, alicerçada na relação intrínseca entre escola e comunidade. O que se confirma nas palavras de Dalmagro (2003), quando diz que se a comunidade precisa entrar na escola, para sua ocupação efetiva, também é verdade que a escola também precisa se apropriar dos processos desenvolvidos na comunidade, para que consiga retornar de forma refletida e elaborada à comunidade o que extraiu da relação comunidade/escola/comunidade.

Para a autora, esta escola exige a interdisciplinaridade e não a fragmentação, a reflexão e não apenas a fixação, a pesquisa e não a imposição, educadores e não professores. Precisa dar sentido e vincular entre si os diversos aspectos da escola. Precisa, enfim, criar um ambiente educativo. O educador não pode trabalhar isolado se o processo educativo é integrado. A dimensão da coletividade deve fazer-se presente entre os educadores, os quais devem buscar sintonia no conjunto do processo educativo escolar. Em seu turno, os estudantes não são compreendidos como meros destinatários desse processo. Eles também são seus construtores e devem participar nas decisões dos diversos aspectos da vida escolar.

Por fim, destacamos a partir da análise dos dados relacionados às entrevistas, assim como dos dados advindos da pesquisa bibliográfica e do PPP (2018), que o movimento político, social, pedagógico, cultural, ideológico presente no campo e na escola Paulo Freire está associado ao fato de ser a escola um espaço de lutas, o palco onde forças contraditórias

assumem seus papéis frente à procura da hegemonia política, que podemos situá-lo da seguinte maneira: de um lado, encontram-se as forças repressoras do capital nacional e internacional representados pelo projeto da Educação Rural que, a partir de uma política embasada no repasse da ideologia dominante, procura manter o atual sistema hegemônico vigente no poder, com o intuito de manter a classe trabalhadora do campo e da cidade submissa aos seus interesses econômicos ligados ao agronegócio. E, de outro lado, o projeto contra-hegemônico, que procura sustentar a construção de novos paradigmas que conduzam a Educação no Campo no sentido de trabalhar a partir da práxis social, buscando parcerias com os Movimentos Sociais, nesse caso em particular, o MST, para que, num processo coletivo, possam efetivar a Escola do Campo, uma escola alternativa, em que a participação do povo camponês seja incorporada nesse processo de construção e a partir de uma política pedagógica que intente a formação política dos jovens estudantes e a consequente interferência deles na efetivação de uma sociedade mais justa e igualitária para todos e para todas, do campo e da cidade.

CONSIDERAÇÕES EM MOVIMENTO...

Nesta pesquisa buscamos analisar as contribuições da Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire no processo de formação política dos jovens assentados e identificar a relação existente entre essa formação e a luta pela efetivação da Escola do Campo.

A referida escola insere-se na luta do MST pela terra e pelo direito à escola do campo para as crianças jovens e adultos assentados/as. Logo, nesta pesquisa colocou-se a necessidade de entendê-la, bem como sua prática político-pedagógica, vinculada a este processo de luta. O MST é fruto da luta pela terra que se trava no Brasil desde o momento da invasão portuguesa ao seu território em 1500 e que revela que, historicamente, no campo brasileiro interesses antagônicos colocam em conflito camponeses e proprietários de terras. Em cada momento histórico específico estes sujeitos estiveram presentes com suas particularidades, mas revelando processos de expropriação e exploração do trabalhador do campo e, por sua vez, luta e resistência por parte dos oprimidos. Neste sentido, entendemos que a luta do MST não é recente, mas dá continuidade a um processo histórico que passa, como procuramos demonstrar, pela resistência dos povos indígenas e escravos, na luta de camponeses em Canudos e no Contestado. Passa também pelas Ligas Camponesas nas décadas de 1950 e 1960 e culmina com o surgimento do MST na década de 1980. Este Movimento, nos seus mais de 30 anos de existência, tem insistido na necessidade de que a Reforma Agrária aconteça em nosso país, de que é possível produzir de forma sustentável, de que é possível construir uma outra sociedade, alicerçada na justiça, na coletividade e nos processos de humanização. Portanto, tem-se contraposto aos interesses das classes dominantes, do agronegócio, do imperialismo.

Também, em seus mais de 30 anos de existência, o MST vem construindo uma concepção ampla de Reforma Agrária para além do acesso à terra, que inclui, em sua pauta, a luta por educação e escola pública. Mas não qualquer educação ou qualquer escola. Quer uma educação que humaniza, a escola que, além de propiciar acesso ao conhecimento científico, entenda o campo como lugar de vida e valorize seus sujeitos, fortalecendo a identidade camponesa. Uma escola assentada na vida dos seus sujeitos, sujeitos Sem Terra e, portanto, vinculada às suas lutas. O MST entendeu a necessidade igualmente de ocupar a escola, no sentido construído por Martins (2009b), de que as crianças, os/as jovens e adultos/as dos acampamentos e assentamentos deveriam ter acesso à Educação Básica ao Ensino Superior. O MST entendeu que esta luta não era apenas sua, mas dos diversos movimentos camponeses existentes. Surgiu o Movimento por Educação do Campo que, ao exigir escola pública no

campo com uma legislação que contemple as especificidades do povo do campo e com qualidade, coloca a luta por educação escolar na luta por direitos, os quais historicamente têm sido negado a crianças, jovens e adultos camponeses (também negado aos trabalhadores urbanos) ou que têm sido oferecido de forma precária e sob a perspectiva da escola rural.

O processo de ocupação de escolas pelo MST nos coloca diante da possibilidade da construção de novos paradigmas para a Educação do Campo. Neste sentido, tornam-se importantes as reflexões de Snyders (2005) e Freire (1987), pensadores que apontam a escola como um espaço de lutas, que tanto pode estar a serviço das classes dominantes como pode ser um instrumento importante para a libertação da classe trabalhadora. Com base nestes autores, pudemos entender melhor a dinâmica colocada hoje no campo brasileiro, sendo que, na mesma escola, convivem projetos educativos distintos, que, dependendo das forças em confronto, ora pendem mais para a continuidade da “Escola Rural”, ora reforçam uma outra escola em construção, alicerçada na “Educação do Campo”.

Snyders (2005), ao destacar o caráter reprodutor da escola na sociedade capitalista, entende que a escola perpassa pela luta de classes. E afirma: “a escola é um local de lutas, a arena em que se defrontam forças contraditórias”. (SNYDERS, 2005, p. 102). A escola tanto reproduz as estruturas hegemônicas do capital a partir da submissão imposta a classe trabalhadora, quanto pode estar a serviço da humanização da classe trabalhadora do campo e da cidade. Nesse sentido, podemos afirmar que a partir das relações de força em confronto e do momento histórico vivido, a escola é uma instabilidade mais ou menos aberta a nossa ação.

Freire (1987; 2004), por sua vez, reconhece interesses diferentes presentes nesta instituição, visível na relação entre opressores e oprimidos e que na escola se expressa na educação bancária. Além disso, “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental ela pode”. (FREIRE, 2004, p. 112). Pois, se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. “A educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, tampouco é a perpetuação do *status quo* porque o dominante o decreta”. (FREIRE, 2004, p. 112).

É nesse contexto que pensamos a escola que queremos, pois a educação da classe trabalhadora do campo e também da cidade anseia por uma formação que os conduza à humanização e que oportunize a intervenção no mundo. E a escola que se pretende alternativa e capaz de intervir na transformação social precisa conduzir seus educandos/as a dizerem a palavra verdadeira, a palavra que se opõe aos interesses do capital, a palavra que os coloca no patamar de sujeitos de sua história e, por consequência, como sujeitos da transformação social, que libertará o povo do campo e da cidade das amarras do capital nacional e

internacional e elevará a educação à condição de direito universal da classe trabalhadora com o intuito da construção, a partir da efetivação da Escola do Campo, de uma sociedade mais justa e igualitária para o campo e para a cidade.

De fato, a Escola do Campo, representada pela “escola que queremos”, é uma escola balizada pelos princípios socialistas, libertadores que, segundo Freire (1987), pretende humanizar oprimidos e opressores. Uma escola alternativa embasada na construção coletiva do povo camponês, que intenta uma sociedade justa e igualitária. É uma escola que bebe da fonte dos movimentos sociais, que nasce e se desenvolve em conjunto com o movimento da Educação do Campo, no qual o MST tem assumido papel relevante.

De fato, nos princípios da educação no MST que se referem diretamente à política pedagógica da Escola do Campo está explícito o direcionamento da educação para a transformação social, pois trata-se de um processo ideológico-pedagógico que se reconhece enquanto processo político. Isso porque, para o MST, a educação não pode estar separada da dimensão política, porque traz em seu bojo a construção coletiva de uma nova ordem social, cujos pilares dessa transformação são: a justiça social, a radicalidade democrática e os valores humanistas e socialistas.

Podemos observar que, em meados da década de 1990, o processo de ocupação de escolas no MST se voltou para além das séries iniciais e finais da Educação Básica, sendo que gradativamente a luta comportou também a Educação de Jovens e Adultos, a Educação de Ensino Médio e a educação superior. Esse período coincidiu com o movimento de constituição de uma segunda geração de Sem Terras.

Em relação à educação escolar, esta preocupação pode ser observada a partir dos anos 2000, quando o MST busca ampliar o número de escolas de nível médio nas áreas de assentamentos da Reforma Agrária, especialmente os cursos de nível médio e pós-médio em conjunto com universidades por meio de parcerias. Para tanto, à escola cabe ajudar os jovens a constituírem uma base teórico-prática das ciências que os ajudem a entender, de forma crítica, a formação social, econômica, política e cultural da sociedade. A escola contribui neste processo articulando a apropriação e produção do conhecimento a vida real; uma escola que dê ênfase à formação da juventude na dimensão da cultura; uma escola com processos de gestão participativa, que inclua a auto-organização dos estudantes e a relação da escola com a organicidade e o projeto de desenvolvimento do assentamento e com a articulação da juventude Sem Terra (MST, 2006a).

Observa-se que a formação política aparece como um elemento importante na educação dos jovens para o Movimento. E como isto se efetiva na Escola Estadual de Ensino

Médio Paulo Freire? Com base nos dados coletados neste estudo, na análise do PPP (2018) e nas entrevistas com jovens estudantes e educadores/as da referida escola, buscamos entender este processo formativo dos jovens do terceiro ano do Ensino Médio. Para isso, a partir da sistematização dos dados, três categorias empíricas se destacaram e nos ajudaram no processo de análise, quais sejam: conteúdos programáticos frente à realidade atual; o espaço político-organizativo dos jovens estudantes: auto-organização; a formação política dos jovens assentados.

Quanto à primeira categoria – conteúdos programáticos frente à realidade atual –, podemos afirmar, baseados na análise do PPP (2018), que sua proposta político-pedagógica fundamenta-se na pedagogia do MST que, por sua vez, incorporou os complexos de estudos. De acordo com o PPP (2018), no início de 2014 o coletivo de educadores da Escola Paulo Freire assumiu o desafio de estudar a pedagogia socialista através de um grupo de estudo que funcionou em um período extraescolar, com leituras e debates que buscavam o embasamento teórico sobre essas teorias e unificar a prática político-pedagógica escolar a partir do trabalho coletivo alicerçado nos complexos de estudo.

A partir do momento em que nos apropriamos dos depoimentos dos jovens estudantes e dos/as educadores/as no tocante à política pedagógica da escola relacionada aos complexos de estudos, identificamos que o coletivo escolar está engajado em procurar meios de relacionar os conteúdos programáticos do currículo pré-estabelecido pelo Estado com a vida dos jovens no campo. Sobretudo, ficou claro a responsabilidade de educadores/as no que tange à preocupação em fazer uma análise de cada disciplina, seus conteúdos e suas ligações interdisciplinares e promover didaticamente uma aproximação entre os conteúdos curriculares e os fatos históricos e demais questões da região próxima aos/às jovens educandos/as.

O coletivo de educadores/as da escola Paulo Freire procura se identificar com os complexos de estudos e os complexos, por sua vez, estão coligados ao processo interdisciplinar que abrange processos advindos da teoria e da prática, que determinarão a possibilidade, a oportunidade e a capacidade de intervenção dos jovens estudantes – a partir de projetos advindos da proposta pedagógica da escola – junto do processo de organização de suas comunidades com o intuito de efetivar uma sociedade mais justa e igualitária, para o campo e para a cidade, a partir da construção efetiva de processos formativos contra-hegemônicos, relacionados à formação humana e balizados pela formação política dos jovens estudantes. Trata-se, principalmente, de a escola cumprir o seu papel social e garantir a intervenção dos jovens estudantes no dia a dia de suas casas e lotes, de suas comunidades, assim como na prática social de seus familiares e demais assentados/as.

Identificamos que a participação do MST junto à escola acontece especialmente pela sua proposta político-pedagógica, a qual está presente no trabalho desenvolvido a partir dos complexos de estudos, elementos embasados nos princípios filosóficos e pedagógicos tanto da pedagogia do Movimento quanto da pedagogia socialista russa.

Entretanto, é necessário reconhecer que a proposta da Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire anda na contramão da escola tradicional hegemônica, pelo fato de vislumbrar a escola do trabalho, a pedagogia socialista e a construção de uma sociedade alicerçada nos preceitos do socialismo. Porém, enquanto ainda estamos sob o regime capitalista, vale reconhecermos que o trabalho desenvolvido pela escola, nesse momento histórico, é um esforço, o que é possível para o momento atual da escola no referente ao processo de transição da escola tradicional capitalista, representada pela Educação Rural, para um novo projeto de educação para o campo, uma escola alicerçada nos princípios filosóficos e pedagógicos dos Movimentos Sociais, nesse caso, em particular do MST, que bebe na vertente do materialismo histórico dialético, de Marx, e traz em seu bojo uma política pedagógica socialista que almeja a construção de uma sociedade também socialista.

Contudo, propomo-nos a desvelar as contradições existentes num possível movimento de transição entre a passagem da Escola Rural para a efetivação da Escola do Campo, bem como das implicações junto ao processo de formação política dos jovens assentados. Nesse contexto, identificamos três questões fundamentais no concernente às dificuldades enfrentadas pela escola Paulo Freire durante o momento de transição político-pedagógica da Escola Rural para a Escola do Campo.

A primeira dificuldade consiste no fato de alguns educandos e educandas manifestarem certa rejeição à proposta político-pedagógica da escola, fruto da própria questão de não querer se reconhecer enquanto identidade Sem Terra. Talvez isso possa ser explicado pelo fato de algumas famílias, por não participarem do processo de ocupação, não reconhecem a luta pela terra, pois se consideram proprietários dela, mesmo que seus lotes estejam dentro de um espaço em disputa, um espaço de lutas e conquistas travadas pelo MST, mas que eles não tiveram participação. Além, é claro, dos jovens oriundos de famílias que, apesar de terem participado do processo de luta pela terra desde a ocupação, desde o acampamento, ao conquistarem seus lotes a partir do assentamento, escolheram se distanciar do MST. É importante salientar que esses jovens que não demonstraram uma identificação como Sem Terra são fruto também do processo de transição da Escola de Ensino Fundamental para a Escola de Ensino Médio Paulo Freire. Soma-se a isso que todos os jovens estudantes da

escola não estão fora da sociedade capitalista, vivem a contradição de vivenciar uma proposta alternativa de escola numa sociedade de classes.

A segunda dificuldade está centrada nos/as educadores/as que pedagógica e politicamente foram formados para atuar na Escola Rural, na escola capitalista. De fato, esse processo de transição da forma escolar dominante para uma outra maneira de fazer educação, a partir de outros preceitos que não sejam os relacionados ao capital, trarão sérias dificuldades individuais no tocante ao processo político-pedagógico, que só será amenizado ou definitivamente resolvido a partir da coletividade presente na nova concepção de escola. Nesse contexto, cabe destacarmos a preocupação da referida escola e do MST com o processo de formação de seus educadores/as.

A terceira dificuldade vincula-se à falta de infraestrutura da escola, tendo em vista que não é prática dos governos que se sucedem no poder – principalmente os de direita – investirem na infraestrutura das escolas estaduais, sendo que geralmente elas ficam relegadas ao abandono total, principalmente aquelas situadas no campo.

Quanto à segunda categoria – espaço político/organizativo dos jovens estudantes: auto-organização –, destacamos que os jovens da escola Paulo Freire encontram-se inseridos num processo de formação política.

Os jovens apontaram que existe um espaço de organização para que eles possam participar e que esse espaço é proporcionado pelo agrupamento dos jovens estudantes em NBs, núcleos inspirados na organicidade e na divisão de tarefas do MST. Assim, esse processo de auto-organização advindo da relação escola/MST proporciona algumas características importantes ao processo de formação política dos jovens estudantes. Por exemplo: a importância da responsabilidade individual dentro do coletivo escolar; a interação tanto de educandos/as com educandos/as quanto de educandos/as com educadores/as; a responsabilidade em planejar, estruturar e reorganizar, se for o caso, as tarefas de sua incumbência; experimentar tanto as funções subordinadas quanto as funções de coordenação.

Os NBs se constituem na principal forma de organização e participação efetiva dos jovens estudantes no que diz respeito ao cotidiano relacionado ao trabalho escolar. Nesse sentido, a auto-organização dos estudantes dentro da escola se manifesta como uma importante ferramenta junto do processo de formação política dos jovens, pois estão bebendo da vertente organizativa dos movimentos sociais, nesse caso em particular, do MST.

Os/as jovens educandos/as se consideram parte integrante do coletivo escolar pelo fato de que se autodenominam construtores e organizadores de todo o espaço escolar. Eles e elas

fazem parte de um processo maior que tem a ver com a construção e manutenção da escola do e no campo.

Outra consideração importante diz respeito ao fato de identificarmos que a auto-organização na escola Paulo Freire trabalha em consonância com um processo revolucionário no que concerne à transição político-pedagógica da escola capitalista, alicerçada em um projeto de submissão do povo camponês, para a construção coletiva de um novo processo educacional para o campo e do campo, embasado nas diretrizes que sustentam uma escola alternativa, que traz em sua bagagem histórica uma política pedagógica construída a partir de uma lógica que não se funde com a lógica capitalista, mas que está voltada a uma lógica de humanização dos povos do campo a partir da construção coletiva da Educação do campo.

Consideramos que o princípio de auto-organização que está acontecendo na escola Paulo Freire vai muito além de salvaguardar uma determinada ordem escolar que intenciona o sentimento de estima às leis imutáveis advindas da autoridade e do absolutismo impostos de cima para baixo pelo sistema social/educacional hegemônico. Além disso, o debate que acontece dentro dos NBs configura-se num importante mecanismo de desenvolvimento coletivo e individual junto do processo de resolução de eventuais problemas encontrados a partir da auto-organização, que nos remete à “aptidão para analisar cada novo problema como organizador”. (PISTRAK, 2000, p. 41).

Outra consideração pertinente e contraditória afirma-se quando o coletivo escolar procura mudar a lógica organizacional da escola no que tange à participação dos jovens e cria condições para que os/as jovens realmente participem do seu processo organizativo. Porém, esses/as jovens, ao mesmo tempo em que querem participar, parece ter uma força que faz com que eles fiquem um pouco estagnados, sem ação, com receio de participar, além do fato de não conseguirem entenderem a importância dessa participação. Nesse sentido, as mudanças advindas do processo de transição político-pedagógica causam uma certa estranheza e resistência. Todavia, é justamente contra essa imagem distorcida da participação nas lutas travada pelos movimentos sociais e sindicais que a escola Paulo Freire procura, a partir de uma mudança em sua política pedagógica – balizada pelos complexos de estudos e da auto-organização dos estudantes –, reverter, contribuindo para a construção de uma nova visão de mundo para esses jovens.

A terceira categoria nos ajudou a compreender mais especificamente as contribuições da escola Paulo Freire no processo de formação política dos jovens, principalmente a partir da relação existente entre escola/MST.

Consideramos o reconhecimento tanto por parte dos jovens estudantes quanto por parte de educadores/as, que a conquista das escolas de Ensino Médio, nas áreas de assentamento (25 de Maio e José Maria), decorre da luta travada pelo MST. Nesse sentido, a escola, a partir de seu coletivo de educadores/as, procura, com base em sua política pedagógica, alicerçada nos complexos de estudos, retribuir essa conquista por meio da mediação do processo ensino/aprendizagem, mediante a intencionalidade de efetivar a formação política dos jovens assentados. O envolvimento escola/MST constitui uma relação direta com um processo educativo voltado à realidade dos jovens estudantes, que não nega a historicidade desses sujeitos e, conseqüentemente, não negando essa história, também não nega a própria identidade do povo camponês, nesse caso, a identidade Sem Terra.

A Escola Paulo Freire se relaciona intimamente com o MST a partir da implementação de sua política pedagógica embasada na pedagogia do movimento, que atualmente se articula com os complexos de estudos. Porém, trata-se de uma instituição vinculada ao Estado, portanto, apesar dessa íntima relação escola/MST, não é o MST quem manda na escola, mas podemos afirmar que o MST busca constantemente a “ocupação da escola”.

Outra questão que se vincula a essa categoria de análise é a participação ou não – tanto dos jovens estudantes quanto de educadores/as – junto ao MST. Dos 12 jovens entrevistados, cinco estão intimamente ligados ao MST, principalmente por conta da influência familiar, pois os pais há muito tempo são militantes do Movimento, o que ajuda no processo de reconhecimento da identidade Sem Terra.

Consideramos que dos cinco jovens em questão apenas duas jovens podem ser consideradas militantes assíduas do movimento, tendo em vista que os/as demais participam a partir do envolvimento dos pais. Entretanto, podemos afirmar que os cinco jovens reconhecem e se identificam com a luta dos Sem Terra. Nesse caso, esse dinamismo em termos da participação junto ao MST é transferido também às atividades escolares, em que Escola e MST constituem parceria. Nesse sentido, os jovens com participação junto ao Movimento podem ser considerados também mais ativos no que concerne às atividades relacionadas com a auto-organização dos jovens estudantes na escola e também em suas comunidades.

Os jovens oriundos de famílias que, apesar de terem participado do processo de luta pela terra, escolheram se desligar do Movimento, assim como os jovens oriundos das famílias que escolheram não participar do processo de ocupação, não participam das atividades do MST que envolvam a militância Sem Terra, com particular exceção das atividades propostas na parceria entre escola/MST. Porém, esses jovens reconhecem a importância do Movimento

no que se refere à conquista principalmente da escola, assim como da luta por melhores condições de vida ao povo camponês.

A contradição é inevitável nesses casos, pois, apesar de reconhecerem a importância do MST junto ao processo de conquista da terra, da escola, esses jovens não participam efetivamente do Movimento. Eis uma situação que interfere diretamente ao processo de efetivação da transição entre a velha concepção Rural de Educação e a construção de novos paradigmas embasados na Educação do Campo, tendo em vista que a escola, por si só, não consegue garantir que os jovens participem efetivamente da militância do MST.

Cabe ressaltar, porém, que a maioria dos/as jovens entrevistados/as destacou a presença efetiva do MST na escola e reconhecem esta participação como positiva. Apenas três afirmaram que atualmente a presença do MST na escola é muito tímida.

Desse fato, concluímos que tanto a escola Paulo Freire quanto o MST possuem um desafio permanente, que é efetivar a formação política da juventude. Como trabalhar o processo de coletividade com jovens que foram formados pela Escola Rural tradicional que, a partir de sua intencionalidade político-pedagógica, intensifica o processo de individualização dos sujeitos, a partir da reprodução da sociedade de classes dentro da escola?

As questões aqui levantadas confirmam que o movimento político, social, pedagógico, cultural e ideológico presente no campo está associado ao fato de ser a escola Paulo Freire também um espaço de lutas, palco onde forças contraditórias assumem seus papéis frente ao movimento de lutas hegemônicas que se travam no seu interior.

Por fim, cabe destacar a importância da Escola Paulo Freire e dos complexos de estudo na formação política da juventude e na efetivação da escola do campo. Ainda com dificuldades, a escola tem se constituído como possibilidade para experimentar o novo em relação à educação escolar, ainda que o velho permaneça presente seja pela interferência do Estado, seja nas práticas político-pedagógicas de professores, seja na resistência dos próprios jovens. É importante destacar também que a ocupação da Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire reforça o direito à educação escolar dos povos do campo. Ao mesmo tempo, afirma que a ocupação deve ser permanente. Neste sentido, contribui com a efetivação da Educação e da Escola do Campo ao lutar para efetivar uma educação de qualidade no campo que considere os seus sujeitos e que nega a Escola Rural, ao buscar novas práticas político-pedagógicas que alterem a forma escolar capitalista, procurando contribuir para uma formação ligada à vida, que humanize e contribua para a formação de sujeitos que possam intervir politicamente na sociedade em que vivemos.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CIAVATTA, Maria. **Os percursos de formação integrada entre educação geral e a formação profissional**. Rio de Janeiro, Agosto de 2006. In: **Boletim da Educação**. Edição especial, n.º 11, MST. Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária.
- CAVALCANTE, Matuzalem; FERNANDES, Bernardo Maçano. Território do agronegócio e concentração fundiária. **Revista NERA**, 2012. Disponível em: <revistafct.unesp.br>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: **Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p.60-81, jan/jun 2003. Disponível em: <xa.ying.com>. Acesso em: 1 set. 2017.
- CALDART, Roseli Salete. Teses sobre a pedagogia do movimento. In: **Boletim da Educação**. – Edição especial, nº 11. MST. Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária. Porto Alegre, RS. Junho de 2005.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. 2002. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. 2. ed. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- DALMAGRO, Sandra Luciana. **O sentido pedagógico do MST: a formação de sujeitos históricos**. Ponencia presentada no Congresso Lifelong Citizenship Learning. Participatory Democracy and Social Change. Transformative Learning Centre, University of Toronto, Nov. 2003. Disponível em: <oise.utoronto.ca>. Acesso em: 28 ago. 2017.
- DALMAGRO, Sandra Luciana. **Movimentos sociais e educação: uma relação fecunda**. Trabalho Necessário. Ano 14, nº 25/2016. Disponível em: <www.uff.br/trabalhonecessario>. Acesso em 15 out. 2018.
- DALMAGRO, Sandra Luciana. Os complexos de estudos da pedagogia socialista russa nas escolas do MST. **XI ANPED SUL**. Reunião Científica Regional da ANPED – Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais – 24 a 27 de Julho de 2016/UFPR – Curitiba.
- DE OLHO NOS RURALISTAS. **Movimentos do campo lançam manifesto contra medidas do governo Temer**. Disponível em: <https://deolhonosruralistas.com.br2016>. Acesso em: 3 jan. 2019.
- FERNANDES, Bernardo Maçano; CERIOLI, Paulo R; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”. 1998. In: ARROYO, Miguel

Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Via Campeзина. **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernado Maçano. **Brasil: 500 anos de luta pela terra**. In: **Revista de Cultura**, Vozes, 1999. Disponível em: <xa.yimg.com>. Acesso em: 25 ago. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

FLEISCHFRESSER, Vanessa. **Modernização tecnológica da agricultura**. Curitiba: Chain, 1988.

FREITAS, Luiz Carlos. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey. **A Escola Comuna**. 1º Edição. Editora Expressão popular. São Paulo, 2009.

GRAZIANO DA SILVA, José. **A modernização dolorosa: Estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

INCRA. **Titulação**. Disponível em: <www.incra.gov.br/titulação>. Acesso em: 3 jan. 2019.

JANATA, Natacha Eugênia. Ensino médio e a formação de jovens do campo. **X ANPED SUL**. Florianópolis: 2014.

KOLLING; VARGAS; CALDART. MST e educação. In: CALDART et al. **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LDB. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996.

MARX, Karl. Sobre a nacionalização da terra. In: **Estudos de Sociologia**, Araraquara, nº 03, 1997. Disponível em: <periódicos.fclar.unesp.br>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1981.

MARTINS, José de Souza. Terra de negócio e terra de trabalho: contribuição para o estudo da questão agrária no Brasil. In: MARTINS, José de Souza. **Expropriação e violência: a questão política no campo**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1991. p. 43-60.

MARTINS, Fernando José. **Ocupação da escola: uma categoria em construção**. Porto Alegre, RS. 2009b.

MARTINS, Suely Aparecida. **A formação política da juventude do Movimento Sem Terra no estado do paraná.** Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009a.

MORISSAWA, Mitsui. **A história da luta pela terra e o MST.** São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. Princípios da Educa o no MST. **Caderno de Educa o n. 8.** São Paulo, 1996.

MST. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – II ENERA. **Boletim da Educa o**, n. 12, Edi o Especial, São Paulo: MST, 2014.

MST. **A reforma agrária popular.** Disponível em: <<http://www.mst.org.br/nossa-historia/hoje>>. Acesso em: 8 set. 2018.

MST. Juventude Sem Terra Realiza Ocupa es em Escolas nos Assentamentos do Paraná. **Página do MST.** Disponível em: <www.mst.org.br/...juventude-sem-terra-realiza-ocupacoes>. Acesso em: 10 dez. 2018.

MST. Caminhos da educa o básica de nível médio para a juventude das áreas de reforma agrária. **Documento Final do 1  Seminário Nacional sobre Educa o Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária.** Luziania/GO, 18 a 22 set. 2006a.

MST. Educa o básica de nível médio nas áreas de Reforma Agrária: textos de estudo. In: **Boletim da Educa o**, n. 11. Ed. Especial, Veranópolis: ITERRA, 2006b.

MST. Mais de 4 Mil Escolas do Campo Fecham as portas em 2014. **Página do MST.** Disponível em: <www.mst.org.br/2015/...mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham>. Acesso em: 10 dez. 2018.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. O Brasil e a questão agrária. In: **Revista USP**, São Paulo, n. 64, p. 156-172. Dezembro/fevereiro 2005. Disponível em: <journals.usp.br>. Acesso em: 13 nov. 2017.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A mundializa o da agricultura brasileira. In: **XII Colóquio Internacional de Geocr tica.** Bogotá, maio/2012. Disponível em: <academia.edu>. Acesso em: 13 nov. 2017.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. In: **Estudos Avançados**, n.15 (43), 2001.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Modo de produ o capitalista, agricultura e reforma agrária.** São Paulo: FFCH, 2007. Disponível em: <fflch.usp.br>. Acesso em: 10 jan. 2018.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Conflitos e violência movimentos sociais e resistencia a “Nova República” e a reforma agrária. In: **A Geografia das Lutas no Campo**, 6. ed. São Paulo: Contexto, 1994

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PISTRAK, Moisey. **A Escola Comuna**. 1º Edição – São Paulo, Expressão Popular, 2009.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**: Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire. Abelardo Luz, SC. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. 2004. In: **Boletim da Educação**, Edição especial, nº 11. MST. Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária.

SANTOS, Francieli Soares. **Trabalho educação e formação humana no MST**: tencionando a forma histórica escolar à luz da pedagogia socialista, Pelotas, 2016.

SANTOS, Francieli Soares. Pedagogia socialista russa: das propostas e experiências escolares às dimensões educativas. In: **XIV Jornada HISTEDBR**, de 3 a 5 de maio de 2017.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e lutas de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

STEDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil**: O debate tradicional. 1500-1960. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

STEDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil**: História e natureza das Ligas Camponesas. 1954-1964. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

VENDRAMINI, Celia Regina. Educação e trabalho: reflexos em torno dos movimentos sociais do campo. In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n 72, p. 121-135, maio/agosto. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para entrevistas com jovens educandos

Nome:

Idade:

1. Fale um pouco da sua trajetória escolar. Você sempre estudou no campo?
2. Se você também já estudou na cidade, sente alguma diferença entre estudar no campo e estudar na cidade?
3. Há quantos anos estuda nesta escola? Como é estudar nela?
4. Para você existe relação entre o que você aprende na escola com sua vida no campo? Explique.
5. Quais são os conteúdos apreendidos na escola? Esses conteúdos se relacionam com a vida no campo, com a luta pela terra, com a luta por uma vida melhor no campo? O que pensa a esse respeito?
6. Existe na escola incentivo e espaços para a organização e participação dos estudantes? Como os estudantes participam da organização da escola?
7. A escola poderia ser diferente? Em que aspectos? O que ela representa para você, enquanto jovem do campo/estudante?
8. Você conhece o MST? Você participa do Movimento? Se sim, como?
9. O MST está presente na Escola? Cite alguns exemplos dessa presença.
10. Como a presença do MST na escola contribui para o seu processo formativo?
11. O que pensa a respeito da participação do Movimento Social MST junto à Escola?
12. O que você entende por Reforma Agrária?
13. O que você entende por Agronegócio?
14. O que você entende por democracia?
15. O que você entende por Mudanças Sociais?
16. A escola contribuiu para o seu entendimento a respeito desses temas?
17. E o MST, qual sua participação nessa compreensão?

APÊNDICE B – Roteiro para entrevista com professores da escola Paulo Freire

Nome:

Idade:

Tempo de Magistério:

Disciplina que atua:

É professor/a concursado/a ou ACT?

1. Há quanto tempo atua na escola Paulo Freire?
2. Além de atuar nesta escola, atua ou já atuou em outras? Se sim, existem diferenças? Quais?
3. Na sua disciplina como você articula os conteúdos à vida dos jovens no campo?
4. Na sua disciplina existe a preocupação com a formação política dos jovens? Como isso ocorre?
5. Existe na escola Paulo Freire a preocupação com um processo formativo dos jovens que leve em conta a vida no campo? Como isso ocorre?
6. Existe na escola Paulo Freire a participação dos jovens? Em que espaços os jovens participam? Como se dá essa participação?
7. Você conhece o MST? Qual seu envolvimento com esse Movimento Social? O que pensa a respeito do envolvimento do MST com a escola?
8. De que forma acontece a relação político/pedagógica entre a Escola Paulo Freire e o MST?
9. Na sua opinião esse Movimento Social contribui no processo de formação dos jovens assentados? Cite as principais contribuições advindas da relação Escola e MST?
10. Como acontece na Escola Paulo Freire o entrelaçamento dos conteúdos programáticos como a Reforma Agrária, Escola do Campo, Permanência no Campo, Conjuntura político/social/cultura dos povos do campo? Existe essa relação? Explique:
11. Existe diferença entre educação rural e educação do campo? Qual?
12. De que forma você concebe a proposta de efetivação da Educação do Campo? A Escola Paulo Freire possui características de uma Escola do Campo? Cite as principais, relacionando-as com a formação política dos jovens?