

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Fernando José Martins

**OCUPAÇÃO DA ESCOLA:
uma categoria em construção**

PORTO ALEGRE

2009

Fernando José Martins

**OCUPAÇÃO DA ESCOLA:
uma categoria em construção**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Ribeiro.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação.

Porto Alegre

2009

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

M386o Martins, Fernando José

Ocupação da escola: uma categoria em construção [manuscrito] /
Fernando José Martins; orientadora: Marlene Ribeiro. – Porto Alegre, 2009.
273 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto
Alegre, BR-RS.

1. Escola – Ocupação. 2. Movimento dos trabalhadores rurais sem terra.
3. Participação popular. I. Ribeiro, Marlene. II. Título.

CDU – 371.13

Fernando José Martins

**OCUPAÇÃO DA ESCOLA:
uma categoria em construção**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Ribeiro.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação.

Aprovada em 05 de junho de 2009.

.....
Profa. Dra. Marlene Ribeiro - Orientadora

.....
Profa. Dra. Naira Lisboa Franzoi - UFRGS

.....
Profa. Dra. Roseli Salette Caldart - Iterra

.....
Profa. Dra. Maria Antônia de Souza – UTP e UEPG

.....
Prof. Dr. Gaudencio Frigotto - UERJ

*Para Maridelma, minha amada companheira,
com quem, nesse processo de tese, aprendi a
dimensão da palavra companheira.*

AGRADECIMENTOS

Realizar os agradecimentos é sempre uma tarefa inglória, pois, todas as menções necessárias não caberiam aqui e o processo de seleção nem sempre é justo, porém, é necessário. Sem qualquer simbologia, vou tentar agrupar os sujeitos agradecidos por segmentos e os que não aparecerem nominados, sintam-se agradecidos!

Aqueles que nos deixaram, tanto os entes queridos, como meu pai, José Henriques Dias Martins, como aqueles que tombaram na luta por um mundo melhor.

A minha família, citando os mais próximos, minha esposa Maridelma, meu filho José Henrique, minha mãe Iraci e meu irmão Alex. À primeira, além de tudo, pela correção dos originais.

Aos companheiros e companheiras do MST que, citando Maria Edi da Silva Comilo, agradeço a todos.

Às comunidades escolares das Escolas Chico Mendes e Centrão.

À Unioeste, que me concedeu condições de realização do doutorado e, aproveitando para agradecer aos sujeitos em nome da instituição, dirijo-me às amigas: Janaina, Renata e Tamara.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cito a secretária do Programa, Mary Pires, para estender o agradecimento institucional.

À Universidade do Porto, um agradecimento especial ao Prof. Rui Trindade, que prontamente me acolheu e cito ainda demais colegas portuguesas, dessa mesma instituição: João Caramelo e José Alberto Correia, além de outros interlocutores como os professores Licínio Lima e Rui Canário.

Aos mais do que membros da banca, que seguramente posso chamar de companheiros: Gaudencio Frigotto, Maria Antônia de Souza, Naira Lisboa Franzoi e Roseli Caldart, pelas valorosas contribuições, prontidão e seriedade para com este trabalho.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelas bolsas ofertadas.

Aos colegas de doutorado, mestrado e amigos que se fizeram durante o processo do doutorado: Bonamigo, Carine, Clenir, Clésio, Edilza, Giovani, Gritti, Isabela, Janine, Leni, Medianeira e Odimar.

E, por fim, à orientadora, grande presença e, como ela diz, mãe, Marlene Ribeiro, a quem agradeço muito por partilhar essa etapa de minha vida acadêmica.

RESUMO

A tese aqui defendida é que a Ocupação da Escola, uma prática corrente nas atividades educacionais do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – configura-se como uma categoria de análise do campo educacional em sua totalidade. E que se encontra em permanente construção, dado sua natureza dialética e distinção entre suas finalidades teleológicas e os limites da organização societal vigente. Esse fenômeno é observado na dinâmica do MST e das práticas educativas que o envolve, como a Educação do Campo e, ainda, em um *locus* específico, duas escolas situadas em um assentamento: uma de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e outra de anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Para a consecução da tese, é efetuada uma abordagem que tem como ponto de partida a organização escola capitalista e, conseqüentemente, o Estado capitalista, que é responsável, em última instância, pela manutenção do sistema escolar. Ao discordar da organização escolar vigente e pleitear sua contraposição, é construído um referencial de análise teórica que vincula a prática educacional e escolar ao princípio da emancipação humana e social. São constituintes desse referencial as categorias: emancipação, práxis, trabalho, autonomia, coletividade, autogestão, formação do (a) educador (a), movimento social e participação. Evidenciados os pressupostos de análise, tanto os limites da realidade observada, quanto às categorias de análises, devidamente vinculadas ao método do materialismo histórico e dialético, é possível evidenciar a manifestação da ocupação da escola na história da educação por meio de ações educacionais concretas. Assim, é listada uma série de experiências ao longo da constituição do sistema escolar brasileiro, com a inserção de experiências portuguesas, que apontam para o processo de ocupação da escola por parte dos sujeitos sociais vinculados às classes populares. Para completar a tese, a partir de uma breve revisão conceitual sobre os constituintes de uma categoria, é efetuada a exposição das dimensões presentes na ocupação da escola, bem como sua materialização na realidade escolar concreta. Assim são expostas as dimensões política, coletiva, sociocultural e pedagógica da ocupação da escola. Constata-se, com a pesquisa, que a ocupação da escola, embora em construção, contém elementos que a sustentam enquanto uma categoria de análise da prática educativa.

Palavras-chave: 1. Ocupação da Escola. 2. MST. 3. Participação Popular.

MARTINS, Fernando José. **Ocupação da Escola**: uma categoria em construção. – Porto Alegre: 2009. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2009.

RESUMEN

La tesis defendida es que la Ocupación de la Escuela, una práctica corriente en las actividades educacionales del MST – Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra – se configura como una categoría de análisis del campo educacional en su totalidad. Es que se encuentra en permanente construcción, dado su naturaleza dialéctica y distinción entre sus finalidades teleológicas y los límites de la organización societal vigente. Ese fenómeno se observa en la dinámica del MST y de las prácticas educativas que lo envuelve, como la Educación del Campo y aún, en un *locus* específico, dos escuelas situadas en un asentamiento: una de educación infantil y años iniciales de enseñanza fundamental y otra de años finales de enseñanza fundamental y enseñanza mediana. Para la consecución de la tesis, se efectúa un abordaje que tiene como punto de partida la organización escuela capitalista y, consecuentemente, el Estado capitalista, que es responsable, en última instancia, por el mantenimiento del sistema escolar. Al discordar de la organización escolar vigente y pleitear su contraposición, se construye un referencial de análisis teórica que vincula la práctica educacional y escolar al principio de la emancipación humana y social. Son constituyentes de ese referencial las categorías: emancipación, praxis, trabajo, autonomía, colectividad, autogestión, formación del (a) educador (a), movimiento social y participación. Evidenciados los presupuestos de la análisis, tanto los límites de la realidad observada, cuanto las categorías de análisis, debidamente vinculadas al método del materialismo histórico y dialéctico, es posible evidenciarse la manifestación de la ocupación de la escuela en la historia de la educación por medio de acciones educacionales concretas. Así se lista una serie de experiencias a lo largo de la constitución del sistema escolar brasileño, con la inserción de experiencias portuguesas, que apuntan para el proceso de ocupación de la escuela por parte de los sujetos sociales vinculados a las clases populares. Para completar la tesis, a partir de una breve revisión conceptual sobre los constituyentes de una categoría, se efectúa la exposición de las dimensiones presentes en la ocupación de la escuela, bien como su materialización en la realidad escolar concreta. Así son expuestas las dimensiones política, colectiva, sociocultural y pedagógica de la ocupación de la escuela. Se constata, con la investigación, que la ocupación de la escuela, aunque en construcción, contiene elementos que la mantienen como una categoría de análisis de la práctica educativa.

Descripción: 1. Ocupación de la Escuela. 2. MST. 3. Participación Popular.

MARTINS, Fernando José. **Ocupação da Escola**: uma categoria em construção. – Porto Alegre: 2009. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2009.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	10
1.1.	DAS ORIGENS E CONSTRUÇÃO SOCIAL DA ESCOLA DO TEMA	10
1.2	SOBRE METODOLOGIA E O ESPAÇO DA PESQUISA PARTICIPANTE.	14
1.3.	OS SUJEITOS DA PESQUISA E SEUS PORQUES	21
1.4.	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS E EXPOSIÇÃO DA TESE.....	25
2.	CAPITAL, ESTADO E ESCOLA	31
2.1.	PONTO DE PARTIDA: A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA SOB O CAPITALISMO	32
2.2.	ESTADO E OCUPAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES.....	45
2.3.	O ESTADO BRASILEIRO, DAS PARTICULARIDADES ÀS INCIDÊNCIAS ATUAIS	68
3.	POR UMA PEDAGOGIA EMANCIPATÓRIA	86
3.1.	CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA E O TRABALHO ..	89
3.2.	OMNILATERALIDADE, COLETIVIDADE E ESCOLA UNITÁRIA	104
3.3.	AUTONOMIA, AUTOGESTÃO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR(A)	114
3.4.	NO FIM, O COMEÇO, SOBRE EMANCIPAÇÃO.....	130
4.	A OCUPAÇÃO DA ESCOLA NAS EXPERIÊNCIAS DE LUTAS POR EDUCAÇÃO	134
4.1.	SOBRE SOCIEDADE CIVIL	134
4.2.	A LUTA DO MOVIMENTO OPERÁRIO POR EDUCAÇÃO E ESCOLA ...	141
4.3.	EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA	147
4.4.	AS ESCOLAS COMUNITÁRIAS.....	153
4.5.	ORGANIZAÇÃO SOCIAL, OCUPAÇÃO E SISTEMA PÚBLICO	159
4.6.	A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	165
4.7.	CONTRIBUIÇÕES PORTUGUESAS PARA A OCUPAÇÃO DA ESCOLA	174
4.8.	OCUPAÇÃO DA ESCOLA NO MST	183
5.	OCUPAÇÃO DA ESCOLA: ELEMENTOS CONSTITUINTES DA	

CATEGORIA.....	193
5.1. O QUE É UMA CATEGORIA?.....	195
5.2. DIMENSÃO POLÍTICA DA OCUPAÇÃO DA ESCOLA.....	200
5.3. DIMENSÃO SOCIOCULTURAL DA OCUPAÇÃO DA ESCOLA.....	215
5.4. DIMENSÃO COLETIVA DA OCUPAÇÃO DA ESCOLA.....	226
5.5. DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA OCUPAÇÃO DA ESCOLA.....	241
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS, OU INICIAIS?	256
7. REFERÊNCIAS	267

1. INTRODUÇÃO

1.1. DAS ORIGENS E CONSTRUÇÃO SOCIAL DA ESCOLA DO TEMA

O trabalho aqui proposto é um tema polêmico de estudos – a ocupação da escola. Uma categoria ressaltada pela práxis de um movimento social de grande importância na atualidade: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Por isso, a pesquisa aqui apresentada detém particularidades. As mesmas vão desde a “escolha” do tema, passando pela metodologia de trabalho, seus objetivos, sua hipótese até o que se consolidará como tese. Essas particularidades têm vinculação imediata com a produção da existência e os conteúdos de trabalho estão associados à história de vida, à práxis do autor e dos sujeitos de pesquisa.

Antes de apontar, especificamente, objetivos, hipóteses, questões centrais, faz-se necessário responder aos porquês do tema propriamente dito. Essas respostas, além de revelarem aspectos teóricos metodológicos importantes do trabalho, são fundamentais para a compreensão da temática em si.

A temática desenvolvida nesta tese de doutorado vem fazendo parte da investigação científica, desde as minhas primeiras experiências com pesquisa, pelo Programa da Iniciação Científica na graduação em Pedagogia. Naquela primeira pesquisa, foi discutida a relação entre os movimentos sociais e a educação, tendo como base empírica o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, o que tem continuidade na apresentação desta tese. A origem da presente tendência acadêmica é a práxis que busco efetivar com o compromisso com os oprimidos¹ da sociedade, classe da qual sou oriundo. Desse modo, procuro manter vínculos entre causas sociais demandadas pela luta de classes, na qual atuam os movimentos sociais e a produção científica que está presente nas abordagens acadêmicas.

¹ Em referência ao pensamento freireano, que alicerça tanto reflexões presentes no projeto quanto as práticas pedagógicas do MST.

Tais vínculos iniciam-se na minha formação, cuja raiz encontra-se na religiosidade. A formação católica e o envolvimento com causas sociais por meio de pastorais sociais da Igreja católica, principalmente a Pastoral da Juventude: PJ, alicerçada na proposta das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), proporcionaram meu envolvimento com uma corrente dentro da referida religião que está na base de uma série de movimentos sociais populares, entre eles o movimento que serve de referência hoje para os estudos de doutorado, o MST. Essa tendência é a chamada Teologia da Libertação que, resumidamente, aponta para a necessidade de voltar as ações religiosas e espirituais para uma concreta ação social. Há duas razões para se explicitar esse aspecto religioso no presente texto: primeira, a relevância que a Teologia da Libertação encontra historicamente junto aos movimentos sociais latino-americanos²; segunda, o desafio que se apresenta implícito, ou seja, o referencial teórico que orientará as pesquisas: o materialismo histórico-dialético. Ao assumir tal postura epistemológica, parece contraditório a muitos apontar tendências religiosas. No entanto, a história de vida narrada aqui e a clareza das categorias marxianas e sua utilização dão-me elementos que apontam para a superação desses preconceitos. E, ainda, a liberdade de afirmar que o contato com a Teologia da Libertação foi crucial para minha opção de formação marxista³.

Em meio a essas atividades, inseri-me no Programa de Pós-Graduação em Educação, no nível de mestrado, em 2002. Durante o mestrado em Educação, realizado na Universidade Federal do Paraná, realizei a pesquisa que culminou na dissertação: *“Ocupação da escola e gestão democrática: limites e possibilidades a partir da prática educacional realizada em acampamentos e assentamentos do MST”*, que defendi em 2004. A experiência no mestrado proporcionou o entendimento de que as abordagens educativas nos movimentos sociais devem superar o voluntarismo. Além disso, de modo direto, o processo de pesquisa me mostrou que a investigação, a profundidade teórica, a crítica, completam o processo dialético em relação aos movimentos sociais. Cabe aqui um esclarecimento: os movimentos sociais citados são populares, pois há uma notória diferenciação entre

² Como destaca Gohn, em seu livro *Teorias dos Movimentos Sociais*, publicado pela Loyola, em 1997.

³ Há autores que versaram sobre a tal relação. Indico tais obras em nota, por não fazerem parte diretamente da investigação proposta: LÖWY, Michael. **Marxismo e teologia da libertação**. São Paulo: Cortez, 1991. SOUZA, Luiz Francisco de. **Socialismo: uma utopia cristã**. São Paulo: Casa Amarela, 2003.

os movimentos sociais de revolução e reação. Sobre a temática, podem-se afirmar os seguintes pressupostos, presentes em uma obra sobre a temática:

O primeiro pressuposto é que a expressão movimentos sociais acolhe as mais diversas dinâmicas originadas da contradição fundamental que caracteriza cada formação social, tendo como antípodas, de um lado, os movimentos revolucionários, e de outro, os reacionários. É este pressuposto que permite reunir sob a expressão movimentos sociais coisas tão dispares e contraditórias como o Movimento Neoliberal e o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST. O segundo pressuposto é que os termos revolução e reação podem ser tomados em sentido amplo, não se restringindo aos movimentos caracterizados como luta armada, numa ou noutra direção. Nesse sentido, seriam revolucionários os movimentos voltados, em alguma medida, para a transformação, e reacionários, os movimentos de resistência à transformação, orientados para reestabelecimento de uma ordem que já faz parte do passado, tida como ideal, mais do que para a simples manutenção da ordem vigente. (FERRARO; RIBEIRO, 1999, p.09).

É interessante destacar que, mesmo mudando a forma – de militante a pesquisador – o vínculo com os movimentos sociais sempre permanece em minha trajetória pessoal. No primeiro momento, diretamente, como militante, agora, em atividades desenvolvidas junto aos movimentos, com um caráter mais profissional, dada a natureza de minha localização funcional.

Após o mestrado, resultado do vínculo criado com o *locus* de estudo, foram desenvolvidas atividades com a Comunidade do Centrão – região de acampamentos e assentamentos do MST, em Querência do Norte, no Paraná, fronteira com Mato Grosso do Sul. As atividades iniciadas, então, mantêm-me relacionado com a escola até os dias de hoje, que ainda constituem o referencial empírico do presente trabalho e estão, no momento, dando sustentação material para uma das metodologias a ser empregada no desenvolvimento da tese, a pesquisa participante.

A vivência destacada até aqui não permite que a escolha dos estudos de pós-graduação esteja desvinculada de uma perspectiva de sociedade, de ciência e, sobretudo, não permite que tais elementos não estejam contemplados na utopia da transformação social.

Embora correndo o risco de parecer repetitivo, vale salientar que a proposição do trabalho sustenta-se no materialismo histórico dialético. Diante de tal pressuposto, é necessário ressaltar alguns interesses que vão além da investigação propriamente dita. Em síntese, proponho-me a investigar como se dá o processo de *ocupação da escola* e, minuciosamente, caracterizar tal processo enquanto uma categoria para

análise da organização do trabalho pedagógico, principalmente na escola pública.

Duas considerações necessitam de esclarecimento, uma quanto à forma, outra quanto ao conteúdo. Quanto à forma, ressalto que a opção pelo método dialético e a inserção de elementos de pesquisa participante não é gratuita; está ligada primeiramente à especificidade da educação. “Essas características da pedagogia – ciência que trata do processo e do produto da educação – só encontram respaldo no método dialético”. (LOPES, 2000, p. 26). A pesquisa participante encontra no objeto da pesquisa uma referência. A unidade escolar que será campo da mesma já foi observada em outra pesquisa. Encontra elementos possíveis para completa investigação: uma escola pública, municipal e no campo, situada no interior de um assentamento do MST, com quadro docente instável e misto, professores integrantes do MST e de outras localidades e ainda no qual realizo um trabalho de formação continuada (estratégia a ser melhor detalhada a seguir).

Em relação ao conteúdo, a categoria *ocupação da escola* está ligada, à primeira vista, ao processo de gestão da escola, mas uma das distinções aqui apresentadas é amplitude da categoria, que incide em toda organização do trabalho pedagógico da escola. Contudo, as particularidades do sujeito de pesquisa indicam que a ocupação da escola não se faz distinta da ocupação da terra, o que, em última instância, nomeia-se de um projeto de sociedade, abrangendo uma totalidade de categorias, educativas, políticas, sociais e culturais, que solidificam a articulação entre os espaços escolares e sociais.

Por fim, tais procedimentos estão ligados ao processo de democratização da gestão escolar, o que não está desvinculado de uma perspectiva social, da democratização nas esferas políticas e sociais e também da perspectiva da sociedade socialista, uma vez que, frente ao desenvolvimento societal contemporâneo, faço minhas as palavras de Poulantzas, para quem “o socialismo ou será democrático, ou não será”. (POULANTZAS, 1990, p.306)

Partindo desses temas amplos, como movimentos sociais, organização do trabalho pedagógico, processo educativo, sujeito político coletivo, Estado, democracia, que são desenvolvidos na pesquisa, pretendeu-se com a tese dar resposta ao questionamento: o que é a *ocupação* da escola? A partir dessa questão mais ampla, coloca-se uma pergunta mais específica em relação à hipótese: em que a ocupação da escola avança em relação à escola que aí temos, principalmente, a

que investigamos que é a escola pública? E ainda: em que essa escola tal como está configurada e organizada limita a possibilidade da *ocupação* efetiva da escola por parte dos sujeitos sociais populares? Para obter respostas a essas perguntas, é necessário uma retomada teórica das relações entre o Estado e a educação; antes ainda, perceber essa última como imersa na sociedade capitalista e, a partir daí, evidenciar seus limites para melhor entender as possibilidades da *ocupação* da escola.

Ao esboçar o princípio da *ocupação* da escola, é necessário evidenciar que a categoria em construção não se restringe a uma unidade escolar, ou mesmo, à prática educativa do MST. Ocupar a escola configura-se como uma prática necessária para a democratização até mesmo do sistema educacional. Por esse motivo, o olhar é lançado para uma série de experiências de luta por escola, por escolarização, por alternativas escolares. Nos dias atuais, é emblemático o caso da ocupação de espaços nas políticas educacionais conquistados pelos movimentos sociais do campo. Mediante o conjunto de experiências que apontam para a possibilidade de ocupação da escola, o desafio é evidenciar a possibilidade e a necessidade dessa ocupação nas escolas públicas convencionalmente institucionalizadas.

1.2. SOBRE METODOLOGIA E O ESPAÇO DA PESQUISA PARTICIPANTE

No meu entendimento, o primeiro debate a ser travado aqui (antes mesmo de deixar explícito os porquês da opção) é sobre a existência real de uma “opção” no que diz respeito às escolhas dos métodos e metodologias empreendidas. Em tese, a universidade é um *locus* plural em que imperaria a diversidade. Contudo a realidade difere um pouco dessa tese. A universidade, os meios acadêmicos e tantas outras organizações sociais são compostas de indivíduos com singularidades, histórias e concepções. Com isso, quero dizer que a própria história dos sujeitos, em boa medida, contribui para opções teóricas efetuadas no mundo acadêmico.

Os dados que tenho relatado nessa introdução, as atividades acadêmicas que compõem minha breve experiência investigativa, as condições materiais de existência, encaminharam-me para a necessária escolha de uma perspectiva

científica humana, emancipadora e construída socialmente, articulada aqui com o referencial metodológico, sintetizada na demarcação de Frigotto:

Quero demarcar primeiramente a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite a apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. (FRIGOTTO, 2006, p.73).

A partir daí, iniciam-se as escolhas propriamente ditas, pois, em relação ao método, uma vez que seu princípio básico é a concepção de mundo, ser humano e sociedade, a “opção” já fora efetuada a priori, quando da prática existencial, ou seja, no conjunto articulado de concepção de mundo, método e práxis, como apontou Frigotto. Especificamente em relação à pesquisa participante, reside a opção que se aproxima do método aqui utilizado, pois “Sua fonte é marxista e, em vários documentos, ela aparece como uma abordagem dialética”. (BRANDÃO, 2006, p.45).

As demais estratégias metodológicas são entendidas como instrumentos e estão inseridas na perspectiva acima destacada. O apontamento particularizado sobre a pesquisa participante faz necessárias duas considerações: 1) Não será utilizada a metodologia da pesquisa participante como metodologia central na presente pesquisa, dada a sua abrangência. Para evidenciar a ocupação da escola, como já fora referido acima, é necessário extrapolar a práxis educativa no interior do MST e mesmo uma ação pontual em qualquer unidade escolar. Assim, a pesquisa participante foi uma parcela do processo investigativo, localizado e demandado pelos sujeitos da pesquisa com que, em certa medida, estou envolvido. 2) Ainda que se trate de uma metodologia utilizada parcialmente, como complemento de meu trabalho de campo, a forma controversa e periférica com que a pesquisa participante é inserida nos meios acadêmicos demanda apontamentos específicos sobre essa metodologia. Ainda que justificando as ações investigativas participantes, de maneira geral, exponho características da pesquisa participante articuladas com a temática da pesquisa e seus encaminhamentos metodológicos.

Há uma série de procedimentos específicos que se coadunam com o método do materialismo histórico e dialético e, mesmo dos processos de pesquisa não-tradicionais, há inúmeras variantes dos procedimentos de pesquisa participativos. O entendimento dessas variantes é essencial para a presente tese,

pois são justamente as diferenças e particularidades de uma tradição específica de pesquisa participante que sustentam sua utilização neste caso de pesquisa. Acerca da complexidade de manifestações e da particularidade latino-americana, Brandão destaca:

No entanto, onde a tradição europeia uniformizou seus termos, a tradição latino-americana multiplicou nomes. Assim, palavras como: levantamento vocabular, pesquisa temática, pesquisa ativa, autodiagnóstico, pesquisa na ação, pesquisa-ação, pesquisa participante, investigação-ação participativa, pesquisa popular, pesquisa militante traduziam no passado e traduzem ainda hoje opções ora diferentes e convergentes, ora desiguais ou mesmo divergentes. (BRANDÃO, 2006, p.34).

Como não é propósito aqui desenvolver um estudo pormenorizado acerca da origem, estatuto epistemológico e diferenciação da pesquisa participante, não é o estudo das várias vertentes apontadas acima que serão a tônica do esboço aqui traçado, mas sim a singularidade da opção aqui adotada. A escolha da pesquisa participante como uma das estratégias investigativas reside, entre outras, na similitude de seus princípios com as características que a pesquisa tomou, dado o envolvimento com o campo de estudos e, ainda, devido ao fato da aproximação de seus pressupostos com os defendidos pela minha atuação educativa na práxis social. Dessa maneira, pode-se indicar que a escolha residiu também na similaridade das atividades já desenvolvidas no processo de contato com o campo de estudos, com características de pesquisa participante desenvolvida e divulgada no Brasil. Por ser um procedimento investigativo, educativo e vinculado politicamente a demandas populares, a metodologia encontra seu espaço.

Em vários textos, Brandão dá o tom das características dos procedimentos metodológicos aqui adotados (1985a, 1985b, 2006), principalmente rastreando a origem histórica da pesquisa participante, situando-a na enquete operária realizada por Karl Marx junto a trabalhadores industriais ingleses. Há indícios dessa origem também dos estudos participativos realizados nos Estados Unidos da América, Kurt Lewin e de outros cientistas sociais ou, como sugerem outros estudiosos, mais adiante com os procedimentos de pesquisa da Escola Nova, com John Dewey, ou ainda os procedimentos vinculados à antropologia. Porém, a articulação que Brandão aponta com a tradição marxista é o nexos que corrobora a utilização realizada aqui. Essa dimensão se materializa no ponto de partida dos procedimentos

investigativos, o que é expresso nos primórdios das publicações brasileiras e que ainda orientam trabalhos acadêmicos, sendo agora, retomados. Não por acaso, é o mesmo autor utilizado até aqui que faz a referência, que é central no entendimento do ponto de partida dessa metodologia:

A participação não envolve uma atitude do cientista para conhecer melhor a cultura que pesquisa. Ela determina um compromisso que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir. (BRANDÃO, 1985, p.12).

Essa afirmação, de saída pode provocar a ira de muitos pesquisadores acadêmicos de uma postura investigativa ligada ao positivismo, à tradição cartesiana, ou mesmo àqueles que compreendem a ciência “*desmaterializada do contexto*”⁴. Todavia é fundamental para determinar a distinção entre a pesquisa participante aqui utilizada e outros procedimentos investigativos, mesmo os muito próximos, como é o caso da pesquisa-ação. Não basta realizar uma ação, transformar o procedimento investigativo em prática social. O compromisso com o campo de estudo (mais do que isso, como diz Brandão, a própria “subordinação” de projetos) é um diferencial, que por sua vez, será utilizado neste trabalho. Desse modo, ao desenvolver minha tese, não estou analisando uma categoria a partir da academia (e seus conceitos) que se encontra na prática educativa do MST. É justamente o contrário: o sujeito oriundo dos processos educativos do MST, que compõe a categoria ocupação da escola, é investigado e sistematizado e, a partir daí, conceitos tradicionais no debate acadêmico, como gestão democrática, autonomia e a própria organização do trabalho pedagógico, são localizados. Há aqui uma inversão de procedimento. O ponto de partida deixa de ser as opções pessoais ou acadêmicas. As hipóteses se constroem não mais da sistematização científica já construída histórica e academicamente, mas sim de práticas e projetos existentes no campo de estudos.

Em meu entendimento, o fator mais contundente da proposta metodológica para a academia é esse processo de deslocamento do ponto de referência científico. Há métodos participativos que se propõem a manter a neutralidade, conforme se pode destacar na observação participante, na qual o pesquisador se insere de forma

⁴ O texto encontra-se entre aspas por integrar a letra da música Bial de autoria e interpretação de Zeca Baleiro.

real no objeto pesquisa, mas de forma que a realidade continue sendo objeto. As referências de análise são ainda os paradigmas acadêmicos, ou uma participação mais ousada, com ações conjuntas com os sujeitos pesquisados. Contudo, os conteúdos das ações também são oriundos das constatações ou teorizações acadêmicas, divergindo da proposta de Pesquisa Participante (PP) que aqui será adotada. O colombiano Orlando Fals Borda expõe a questão da seguinte maneira:

A potencialidade da pesquisa participante está precisamente no seu deslocamento proposital das universidades para o campo concreto da realidade. Este tipo de pesquisa modifica basicamente a estrutura acadêmica clássica na medida em que reduz as diferenças entre objeto e sujeito de estudo. Ela induz os eruditos a descer das torres de marfim a se sujeitarem ao juízo das comunidades em que vivem e trabalham em vez de fazerem avaliações de doutores e catedráticos. (BORDA, 1985, p.60).

É necessário ressaltar que o debate aqui descrito, principalmente no que diz respeito às características da pesquisa participante, está historicamente localizado, quando da inserção do seu debate na discussão nacional. Concomitante com outros fenômenos, pode-se citar o contexto ditatorial brasileiro e comum em vários países latino-americanos, a primazia absoluta de uma concepção de ciência e ainda o fortalecimento do debate acerca da educação popular, com o êxito de suas práticas. Sendo essas duas práticas, muitas vezes, associadas de tal forma, que a distinção entre educação popular e pesquisa participante não é totalmente nítida.

Passado um período de três décadas, a própria pesquisa participante se reconstitui, apresenta-se em novas instâncias de atuação. Com isso, a crítica aos procedimentos acadêmicos pode ser amenizada com a presença significativa de procedimentos científicos mais inseridos na realidade social, pois a predominância ainda é do distanciamento entre o popular e o científico, quando esse distanciamento não significa antagonismo. Para exemplificar tal situação, o debate sobre a Educação do Campo é emblemático: um debate marginalizado academicamente, o que não o faz deixar de ser cientificamente. Estudos sobre o ensino multisseriado, regimes pedagógicos de alternância ou políticas de infraestrutura para o ensino do campo são extremamente escassos, mesmo sendo problemas reais, mandatários de amplas potencialidades educativas.

Esses limites encontrados na academia são reflexos de uma concepção imperante da própria ciência. A chamada ciência tradicional, pautada na

racionalidade, na experimentação, no distanciamento entre pesquisador e objeto e em aspectos quantitativos, não deixa de ser o fio condutor dos pressupostos normatizadores, mesmo nos dias de hoje. Pode-se inferir daí sobre a veracidade de tal afirmação ao se observarem as práticas de avaliação acadêmica pelos organismos competentes brasileiros. Os critérios de avaliação da produção científica, principalmente nos meios acadêmicos, posicionam-se ao lado da produtividade, da quantidade, da rentabilidade, uma ótica que deixa clara a vinculação ideológica entre ciência e modo de organização societal. Contudo, tenta escondê-la em seus procedimentos investigativos, postulando a neutralidade científica como critério de sua veracidade. A pesquisa participante ganha força quando de seu surgimento como uma proposta de investigação que, além de se contrapor a tal concepção de ciência, denuncia seu envolvimento ideológico e se propõe a fazê-lo ao contrário. Nesse sentido, Pedro Demo comenta:

O que a PP faz é simplesmente colocar na mesa, do modo mais transparente possível, as ideologias em jogo, para que sejam discutidas abertamente. Ideologia discutível não faz mal; pode ser a graça do pesquisador. O que faz mal é a ideologia sub-reptícia, manhosa, velada, que se vende como não ideológica para que não seja percebida como tal. É jogo sujo. (DEMO, 2004, p.18)

Assim, a proposição metodológica aqui adotada destaca-se por evidenciar o caráter ideológico da produção de conhecimento e, ao trabalhar com essa característica de modo transparente, assume diversos riscos, inclusive o da marginalidade acadêmica já referenciada. Contudo, essa escolha é consciente e aponta para um debate que é constituinte da tese defendida. Caminha na contracorrente; será uma constante intrínseca e extrínseca desse processo acadêmico. Aos elementos institucionais, como a tradição acadêmica e o estatuto científico que já foram evidenciados, somam-se, ainda, os obstáculos do próprio campo de pesquisa. Ao procurar demonstrar não somente a relevância da presente tese a ser trabalhada, mas também, em maior escala, o próprio caráter educativo dos movimentos sociais e sua potencial vinculação positiva com a educação institucional, a disputa ideológica geral se torna particular.

Para além desses elementos gerais, a utilização pontual, ainda que parcial, da pesquisa participante no presente trabalho, encontra, uma “brecha” no meio acadêmico, principalmente na questão do formato do encaminhamento da pesquisa

participante.

Na década de 1980, início da consolidação da pesquisa participante, a participação dos sujeitos envolvidos era um dos elementos caracterizadores dessa modalidade de pesquisa e, para alguns autores, o envolvimento de todos os sujeitos, de forma isonômica, em um mesmo patamar, é indispensável. Com o avanço das experiências, de sua inserção acadêmica e de sua utilização institucional estabelece-se uma constatação importante: a participação se dá conforme as características dos sujeitos no processo de pesquisa e não de forma igualitária entre todos os sujeitos. Maria Ozanira da Silva e Silva destaca diferenciações e dimensões da participação na pesquisa:

(...) com destaque a dois aspectos [a dimensão participativa] destacando a necessidade de os setores populares integrarem o processo de conhecimento enquanto sujeitos, transformando-se também em pesquisadores junto com os cientistas e acadêmicos, fazendo com que o conhecimento produzido se coloque a serviço das classes populares e de suas lutas; um outro que coloca a possibilidade sem a participação direta das classes populares no desenvolvimento de seu processo de construção pode ser disponibilizado para participar e contribuir para o avanço das lutas sociais, o que significa dizer que o conhecimento produzido pela pesquisa pode colocar-se a serviço das transformações sociais, mesmo que os sujeitos sociais interessados nessa transformação não tenham atuado como pesquisadores em todos os momentos do processo de investigação. (SILVA e SILVA, 2006, p.125)

A reflexão acima denota que a participação é um elemento essencial para a pesquisa participante. Contudo, há formas e diferenciação entre a participação dos sujeitos envolvidos. No presente caso, nos momentos de utilização da pesquisa participante, como o coletivo pesquisador (detalhes na nota numero 06) é constituído em sua maioria por professores e professoras e uma das estratégias de pesquisa é a formação continuada desses profissionais, há um caráter educativo direto e explícito. Porém, o caráter educativo é mais amplo, pois as ações de *ocupação* da escola, por exemplo, no aspecto material, de melhorias de infra-estrutura, gera um aprendizado coletivo de todos os envolvidos, pais, dirigentes do MST, personagens políticas locais. Na medida em que se consolida o acesso a bens de acesso público, reivindicados por esse público, constrói-se, politicamente, emancipação social e não se pode negar o caráter pedagógico desse processo. Com isso, quero dizer que, mesmo não realizando o mesmo aprofundamento teórico que estará presente na tese, ou não participando diretamente nos procedimentos investigativos, os sujeitos

ligados às escolas pesquisadas, também participaram desta pesquisa. E vale dizer que a recíproca é verdadeira, a convivência, a participação, serão perspectiveis mesmo no processo de exposição da tese, uma vez que os dados dessa convivência estarão presentes na redação, nas informações, muito além das citações diretas. O que é próprio do processo de pesquisa participante.

Todos os elementos já explicitados que são constituintes da pesquisa participante se canalizam num aspecto que também é essencial: a finalidade do processo de pesquisa que, em sua preferência pelos campos mais marginalizados socialmente, não poderia ser outra, se não a busca de uma sociedade diferente da vigente. Pode até parecer abstrato tal propósito, mas a finalidade reside na articulação necessária entre projetos de alcance específico, nesse caso, a educação e um projeto de sociedade, sendo a categoria emancipação o elemento dessa mediação. Em uma palavra, esse propósito se insere na categoria marxiana de totalidade: não há como dissociar práticas sociais de sociedade. Uma escola que cumpre sua função social de potencializar o desenvolvimento das capacidades do educando e educanda estará necessariamente vinculada a um projeto social, que se contraponha ao projeto da organização social do modo de produção capitalista, pois esse projeto limita o desenvolvimento humano. Assim, propor a *ocupação* da escola pela classe que é historicamente excluída (grande maioria da sociedade brasileira) é ousar pensar uma outra escola e uma outra sociedade.

1.3.OS SUJEITOS DA PESQUISA E SEUS PORQUÊS

Antes de adentrar a especificidade dos sujeitos que compõem a abordagem empírica aqui efetuada, é necessário evidenciar alguns elementos dessa “abordagem empírica”. Para realizar a presente tese, os dados de campo não foram suficientes, pois, no processo de investigação, ficou clara a necessidade de resgatar mais experiências acerca das lutas populares por escolas que se constituem, ainda que embrionariamente, como experiências de ocupação da escola.

Então se pergunta: por que realizar trabalho de campo? Primeiro, ao narrar minha trajetória acadêmica e social, evidencia-se que o trabalho de campo antecede a proposta de pesquisa. E ainda, o método e as categorias sustentatórias culminam na necessidade de uma relação material com a realidade.

Isto implica, no tocante à metodologia, que unicamente com a compreensão do lugar da ciência na totalidade do processo social é que o processo científico e metodológico pode ser compreendido e se lhe pode dar a forma óptmal que corresponde esta compreensão. (WITTICH, 1980, p.23).

Saliento ainda que, ao lançar mão do trabalho de campo, não se quer “provar” uma teoria na prática, aproximando-se assim de uma compreensão de ciência empiricista. Nesse caso, se houver alguma preponderância na relação teoria e prática, a preponderância é dessa última, pois é o processo social que fornece a maior quantidade de elementos para a composição da presente tese. Contudo, cabe salientar que os princípios dessa relação são a totalidade e a práxis.

O trabalho de campo é realizado em duas esferas, uma ampla, que se dá na participação acadêmica do movimento “Por uma educação do Campo”, na participação de eventos científicos e deliberativos sobre a questão, na participação da formação acadêmica dos sujeitos sociais ligados à questão, nas assessorias realizadas junto a esses sujeitos, que fornecem elementos de forma assistemática para a composição da tese. De forma mais restrita e lançando mão do instrumento da pesquisa participante, realizo uma ação específica em uma realidade escolar, que para situar o trabalho, necessita ter seus pormenores evidenciados.

Uma vez que essa tese pretende dar continuidade a um trabalho investigativo, iniciado já na pesquisa efetuada no mestrado, a caracterização geral da comunidade pode ser definida da mesma maneira que outrora (MARTINS, 2004) já o fora:

As duas escolas que se constituem como referência empírica para a pesquisa estão situadas no município de Querência do Norte, norte paranaense, na fronteira com o Mato Grosso do Sul, às margens do rio Paraná, no assentamento Pontal do Tigre. A cidade de Querência do Norte é constituída por um número bastante elevado de assentamentos do MST. As escolas pesquisadas são localizadas em uma região que atende várias comunidades de assentados. A região e as escolas são conhecidas como “Centrão”. Estão localizadas em um assentamento, onde as terras já são de propriedade dos assentados e as estruturas físicas acompanham tal estabilidade. Trata-se de um complexo escolar, que atende Educação Infantil e Ensino Fundamental (primeiro e segundo ciclos) e Ensino Médio. Em termos gerais, as duas escolas se encontram geograficamente localizadas dentro de um assentamento do MST, atendem filhos de agricultores integrantes do Movimento, que perfazem um total aproximado de noventa e cinco por cento dos alunos da escola. Os outros são filhos de agricultores que trabalham em fazendas vizinhas e crianças oriundas das famílias ribeirinhas que vivem da pesca no rio Paraná. (MARTINS, 2004, p. 71)

A base de proveniência dos sujeitos é o assentamento Pontal do Tigre. Esse

assentamento se inicia com a ocupação no ano de 1985 e, após 10 anos, somente em 1995, tem sua situação regularizada, com o reconhecimento institucional, a chamada emissão de posse.

Porém, há um fato interessante a ser destacado: a organização do sujeito coletivo observado, ou seja, a realidade escolar. Percebe-se que ela é anterior a essa regularização. Ao rememorar a história do acampamento, os moradores se remetem às lutas de suas cidades de origem, pois a maioria dos assentados já vinha de outros acampamentos. O fato é tão significativo que os grupos que se formaram no assentamento guardam o nome das cidades de origem, como Grupo de Reserva, Grupo de Castro, Grupo de Capanema. Ainda somam-se a esses sujeitos, ex-moradores arrendatários da área ocupada, afilhados políticos de personagens vinculadas ao poder, como deputados e trabalhadores organizados por sindicatos locais.

Essa pluralidade na composição do acampamento, além de evidenciar a natureza de contradições próprias da dinâmica do movimento social em si, é necessária para o entendimento direto da construção das escolas que são base da pesquisa, pois a diversidade na constituição se repete com as escolas.

As escolas que hoje atendem a comunidade tiveram sua primeira versão em escolas chamadas de emergência. Escolas provisórias, sem estrutura, embaixo de lona (assim como os barracos dos assentados) que existiam para suprir a necessidade educacional. Eram cinco escolas de emergência, ligadas aos grupos de origem dos acampados. Quatro eram dos Sem-terra migrantes, Castro, Reserva, Capanema e Amaporã e ainda uma que atendia os pequenos agricultores e ilhéus da redondeza, a Escola 19 de novembro.

Dadas as condições precárias de funcionamento das escolas (tais como ausência de estrutura física, materiais para alunos, formação dos profissionais, ou seja, frente à ausência do direito à escola), os sujeitos do acampamento, por meio da organização, pressão popular e resistência às investidas desmobilizantes por parte do Estado avançaram no processo de “ocupação da escola”. Com prédio próprio, estrutura regular, implementação de quadro docente, a viabilização do direito à educação (em sua versão formal e reconhecida oficialmente) ocorre com a autorização cedida pela Secretaria Estadual de Educação – SEED, através da resolução 4.706/95, que cria a Escola Nucleada Municipal Rural Chico Mendes. A

escola inicia suas atividades em fevereiro de 1996. Na mesma situação e mesmas datas, acontece a formalização da Escola Estadual Centrão, que atende o segundo ciclo do ensino fundamental e ensino médio.

Evidenciar, ainda que brevemente, as origens das escolas pesquisadas assinala elementos importantes para a constituição da categoria *ocupação* da escola. Isso porque processo de construção da escola foi efetuado coletivamente e de maneira popular e, na maioria das vezes, a revelia dos anseios da estrutura pública, representada pelo Estado.

Com a finalidade de expressar as condições encontradas nessas escolas hoje, de saída, pode-se relatar que as mesmas contam com uma estrutura física condizente com a realidade padrão das unidades escolares públicas. O complexo escolar conta com salas de aula em boa estrutura, cozinhas, quadra coberta, material didático, acesso à internet, telefones, computadores, livros. As escolas passam por contínuas reformas, ampliações para atender novas demandas. Vale ressaltar que, como na realidade das escolas públicas do país, mesmo com a infraestrutura relativamente boa, elas estão aquém das necessidades concretas; podemos citar como exemplo: espaço adequado para biblioteca, espaço próprio para reuniões, melhorias na acessibilidade e condições dignas de trabalho para professores, como salários e estrutura de apoio.

Pormenorizadamente, a Escola Municipal Rural Chico Mendes conta hoje com uma estrutura completa, atendendo em dois períodos a educação infantil e o primeiro ciclo do ensino fundamental. Para isso, conta com 24 funcionários, sendo 16 docentes e demais componentes do corpo técnico, atendendo um total de 222 alunos⁵. A maioria dos docentes ligados a essa escola tem formação em nível superior e especialização em educação do campo. O corpo docente se equilibra entre docentes oriundos do próprio assentamento e externos, sendo que esses últimos se vinculam à Pedagogia do MST. A estrutura mantenedora é a Prefeitura Municipal. Dada à vinculação imediata às lutas acima referidas, é nessa escola que se visualiza com mais facilidade a Pedagogia do MST, que conta, inclusive, com uma militante do Movimento na direção da escola.

A Escola Estadual Centrão, que tem sua criação mais recente, obedece a uma outra estrutura hierárquica, o Estado do Paraná. O trabalho de vinculação à

⁵ Dados já embasados no questionário construído coletivamente e referenciado nessa introdução, no tópico 1.4.

Pedagogia do MST é mais restrito nesse espaço. Há maior rotatividade entre os docentes e um maior distanciamento desses com a comunidade. Não há professores do assentamento nessa escola. Porém, tem havido, lentamente, um processo de vinculação dos professores dessa escola à pedagogia do MST. A escola conta com 12 docentes, 04 técnicos administrativos, 04 funcionários de serviços gerais e atende a 321 alunos. Dos professores, apenas uma minoria participa de um projeto de educação do campo e o fazem por opção política.

Ressaltar essas características auxilia na visualização das referências feitas ao decorrer da tese, das experiências, relatos, ações que se vinculam aos sujeitos dessa realidade. E expus essas características nesse espaço de introdução por uma opção, realizada na construção da tese, de não concentrar as referências ao campo empírico enquanto “resultados”, “comprovações” etc.

1.4. ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS E EXPOSIÇÃO DA TESE

Uma visualização das atividades desenvolvidas, instrumentos específicos para a aquisição de informações, enfim, os pormenores do processo de investigação auxiliam na compreensão da exposição da tese propriamente dita. Ao relatar essas estratégias desenvolvidas, posso incorrer na prática de uma exposição “caótica”, até mesmo, com uma impressão de desarticulação entre várias etapas. Porém saliento que essa aparente “desarticulação” é própria do processo de pesquisa, pois às práticas que se inscrevem no “método de pesquisa⁶”, os procedimentos, é “a pesquisa” o que é diferente de sua exposição, o corpo do texto propriamente dito. Ressalto que procuro, nessa exposição dos procedimentos, dar um panorama geral das ações, bem como as estratégias para suas realizações, porém, salvaguardando o movimento próprio do método: prática – teoria – prática, em constante interlocução, de forma nenhuma em momentos estanques, pois, há o entendimento aqui definido que teoria e prática compõem uma totalidade, que é a práxis social, objeto e sujeito do presente estudo.

⁶ É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de se apoderar da matéria, em seus pormenores, de analisar as suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever adequadamente o movimento real. (MARX, 1999, p.28)

Já citada nessa introdução, o trabalho de **Formação Continuada** desenvolvido junto às escolas que sustentam empiricamente a pesquisa é uma referência metodológica importante. A interlocução e a construção coletiva de saberes, gerados pelos encontros formativos, foram cruciais para a “escolha” da abordagem metodológica da pesquisa participante, para a consolidação das condições materiais para o desenvolvimento da investigação. Essas condições vão desde o acesso pleno e irrestrito a todo compêndio necessário para a realização da pesquisa, até vínculos coletivos criados com sujeitos da pesquisa, sejam professores, alunos, funcionários e membros da comunidade, que contribuem para facilitação do trabalho a ser desenvolvido.

É necessário salientar que esse processo se inicia em agosto de 2003 e são realizados encontros semanais desde então, ininterruptamente. E ainda com atividades mais amplas concentradas em janeiro, realizadas na UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná). Isso possibilita seguramente o aporte necessário para a realização do processo de pesquisa participante, uma vez que os trabalhos de pesquisa junto à escola não correspondem ao tempo cronológico da realização do doutorado. Começou antes desse e não se esgotará com a defesa da tese.

Como nos encontros de formação continuada, os sujeitos das escolas estabelecem metas, constroem desafios, avaliam as ações e constroem diretrizes, esse espaço torna-se, também, um espaço singular na definição de delineamentos a serem tomados durante o processo investigativo. Os encontros referidos acontecem mensalmente, o que permite contato, com essa periodicidade, com o campo e os sujeitos de pesquisa. Além de proporcionar o exercício praxiológico de um dos momentos constituintes da ocupação da escola, já que formação continuada é um componente tanto teórico quanto prático do processo de ocupação da escola.

Os sujeitos que constituem a realidade pesquisada contam com uma determinada autonomia, pois, por exemplo, são os membros do *coletivo pesquisador*⁷ que se responsabilizam pelos registros, planejamentos, avaliações,

⁷ Os encontros de formação continuada para as referidas escolas têm como integrantes os professores das duas escolas, pais de alunos membros da entidade gestora chamada APM – Associação de Pais e Mestres, funcionários das escolas e membros da comunidade ligados à organização interna do MST, o Setor Educação e a assessoria de membros da universidade da qual faço parte. Para ser condizente com a metodologia da pesquisa participante, chamarei esse grupo de “coletivo pesquisador”.

enfim, no interior de suas funções, eles realizam a parcela da pesquisa participante. Além do espaço/estratégia da formação continuada, lancei mão das seguintes **estratégias** para a pesquisa:

Caderno de Campo: Largamente usado, no qual estão relatados fatos, falas, impressões, reações e atividades não constantes de outro material documental. Esse procedimento é realizado exclusivamente por mim, transcrevendo fatos presenciados. Por não ser uma atividade “consentida” do ponto de vista jurídico, sua contribuição para a construção da tese manterá o anonimato dos envolvidos. Esse instrumento, substituiu o processo de entrevistas durante a pesquisa. Dado o longo período de inserção entre os sujeitos de pesquisa, as conversas, os debates, enfim, todo o processo de interação fornece mais dados do que a prática forma de uma entrevista. É importante ressaltar que, durante o processo de formação continuada, foi construído um livro que visa a relatar experiências da escola Chico Mendes. Os textos que são de autoria dos sujeitos da escola [Comilo (2008) e Klauck (2008)] também são utilizados como referência. No texto da tese, são inseridos relatos, depoimentos, anotações de conversas a partir do caderno de campo.

Questionário: Em princípio, pode parecer contraditório com a metodologia utilizada, mas: “É ingênuo pensar que a pesquisa participante, por ser uma pesquisa qualitativa, não pode fazer uso em determinados momentos de instrumentos típicos de uma pesquisa quantitativa, como, por exemplo, o questionário tradicional preestabelecido” (GIANOTTEN; WIT, 1985, p.171). Assim, como encaminhamento do coletivo pesquisador, foi realizado um amplo questionário para levantamento social, político e cultural a ser aplicado por todos os educadores das escolas e ser respondido por todas as famílias que têm filhos nas escolas. A diferença aqui é que o questionário foi feito em conjunto, com todo o coletivo pesquisador. No caso da presente tese, o questionário contribuiu para o levantamento de dados como número de alunos, contudo, a maior utilidade do questionado foi para os próprios sujeitos da pesquisa, a prática de construção e aplicação do questionário auxiliou a comunidade escolar intrínseca, (professores, equipe pedagógica) na auto-reflexão, na relação com a comunidade. Essa particularidade citada, cumpre dois objetivos nesta introdução: evidenciar o porquê, no decorrer do texto, de os resultados e referências ao questionário serem mínimas e, em segundo lugar, salientar que a utilização da pesquisa participante, ainda que parcialmente, exige que a pesquisa não cumpra

somente as necessidades do autor, mas, “participe” dos interesses e necessidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Revisão Bibliográfica: Fez-se necessária uma extensa revisão bibliográfica no que diz respeito às categorias fundantes da tese e, ainda, devido às características específicas das experiências relatadas no terceiro capítulo, foi necessário diversificar as temáticas das mesmas, de maneira um pouco mais dispersa, ampliando assim o leque de abordagens efetuadas. Em relação a fontes primárias, só foram utilizados documentos do MST e alguns documentos oficiais ligados às realidades escolares pesquisadas. Contudo, a pesquisa bibliográfica ocupou grande parte do trabalho aqui exposto.

O conjunto desses processos investigativos culminou na redação do presente texto, que ficou distribuído da seguinte forma:

O primeiro capítulo visa a situar a problemática quanto às suas questões de fundo. Nesse sentido, são apontados os limites da prática educativa e das ações escolares no interior da sociedade capitalista. E mais, por ter como referência a escola pública, configurada contemporaneamente como uma instituição estatal, fora efetuado um debate sobre as concepções acerca do Estado nessa sociedade capitalista. Esses debates contribuíram com a tese na medida em que assinalaram os limites da escola, da educação e do Estado sob a sociedade capitalista, indicaram e reforçaram as necessidades de categorias fundantes do corpo da ocupação da escola.

Assim, como que em resposta aos limites destacados no primeiro capítulo, foram relacionadas às categorias fundantes da presente tese, no segundo capítulo, todas articuladas sobre o princípio da emancipação humana. Foram buscadas, assim, categorias que constituem uma prática educativa condizente com tal princípio, relacionadas às categorias práxis, trabalho, autonomia, autogestão, coletividade, formação do educador. Aqui também podem ser localizados autores, vertentes e interpretações que dão substrato teórico para a composição da categoria ocupação da escola.

No terceiro capítulo, busca-se visualizar indícios das categorias evidenciadas sob a forma de intervenção educativa concreta. Nesse sentido, são relacionadas experiências que contêm elementos das categorias assinaladas e, conseqüentemente, indícios da categoria em construção ocupação da escola. A escolha das

experiências se deu a partir de seu caráter de aproximação com os interesses do presente trabalho e das condições em que este foi realizado. Assim, foram expostas as lutas dos operários por educação, no início da constituição de um sistema escolar brasileiro e a luta pela ampliação desse sistema, efetuada pela população em favor de sua escolarização. No mesmo sentido, foi inserido o debate das escolas comunitárias. O processo de re-democratização do país insere algumas características dessas lutas no interior das instituições formais de Estado, o que também é referenciado. Com a finalidade de garantir o princípio da universalidade e ampliar o foco além dos limites nacionais, foram observadas experiências da realidade portuguesa, fruto de uma parcela da formação doutoral, realizada junto a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade do Porto, em Portugal. Por fim, foram relacionadas as experiências em curso: o movimento “Por uma Educação do Campo” e as práticas educativas do MST que, ao fim e ao cabo, não deixam de ser a referência maior para a categoria que se quer sistematizar, a ocupação da escola.

Em um esforço de síntese e delimitação, no quarto capítulo, procurei desenvolver as condições escolares para a ocupação da escola. Uma forma de materializar, em torno dos processos e práticas educativas formais que ocorrem no interior das unidades escolares, os princípios definidos no decorrer da tese. Não se pretendeu comprovar a teoria, uma vez que princípios apontados no quarto capítulo ainda necessitam vencer o desafio de ser colocados em prática. Assim, com objetivo didático, foi exposto o que constitui uma categoria e quatro dimensões para a categoria ocupação da escola, a saber: política, coletiva, sociocultural e pedagógica.

Por fim, chamo atenção sobre a forma da exposição escrita do texto. Uso, em grande parte do texto, a primeira pessoa do singular (o que para determinada parcela da academia é “errado”) para assumir a responsabilidade dos conceitos aqui formulados, da manipulação das categorias e teorias e até dos possíveis limites do trabalho. Somente utilizo a primeira pessoa do plural quando é imprescindível. Além disso, procurei observar a flexão do gênero nos casos possíveis para superar o caráter machista que a prática da escrita nos envolve, ainda que involuntariamente. Essas ações, em minha opinião, não são preciosismos semânticos, pois acredito que “Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre a linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória”.

(FREIRE, 2000, p. 68). Desse modo, tal postura é coerente com o método aqui utilizado.

2. CAPITAL, ESTADO E ESCOLA

Considero importante, nesta altura de nossa conversa, insistir mais uma vez sobre o caráter político da atividade científica. A quem sirvo com a minha ciência?

Paulo Freire⁸

De maneira geral, serão destacadas aqui algumas categorias que, embora não sejam especificamente esmiuçadas neste trabalho, são essenciais para a compreensão do mesmo. Neste capítulo, é tomada como ponto de partida, a sociedade e o modo de produção no qual os fenômenos aqui desenvolvidos estão inseridos. Dessa maneira, serão evidenciados alguns aspectos da educação na sociedade capitalista, tendo na cisão entre trabalho manual e intelectual e na alienação, elementos fundantes para a compreensão dos sistemas educacionais atuais.

Oriundo desse debate, desdobra-se uma especificidade salutar para as discussões da ocupação da escola: o *locus* institucional na qual essa escola está inserida. Uma vez falando de escola e classe social, no Brasil, remeter-se à escola da classe trabalhadora é remeter-se à escola pública, em sua forma estatal. Dessa maneira, o debate e a compreensão do Estado, no qual essa escola está inserida e dela é mantenedor, faz-se necessário.

Como a questão do Estado não é central nos debates segundo marxistas, foi necessário desenvolver, ainda que de forma breve, uma revisão de literatura. Não somente sobre os limites da manifestação do Estado capitalista, mas também sobre essa categoria sob o prisma de uma sociedade socialista. Fato que é transpassado pelo questionamento sobre a necessidade do Estado enquanto instituição.

De maneira específica, são realizadas considerações sobre as singularidades do Estado brasileiro e alguns apontamentos sob a condição estatal na contemporaneidade. Essa revisão é necessária para auxiliar na definição de uma estrutura organizacional condizente com os princípios sociais aqui defendidos. Ou

⁸ (Freire, 1985, p.36)

seja, sob qual estrutura estarão organizadas as instituições, entre elas as educativas, numa sociedade justa e emancipada? Um fato é que, mesmo auto-organizada, a sociedade não se faz sem as instituições. Seja ou não o Estado uma delas, na sociedade socialista, o ponto de partida material para a construção de uma nova estrutura é esse que temos. Construir a ocupação da escola é compreender a educação capitalista e o Estado na qual ela está inserida e ir além...

2.1.PONTO DE PARTIDA: A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA SOB O CAPITALISMO

O processo educativo é bem mais amplo que o processo escolar, como afirmaram Marx e Engels (1975, p.81) “E não é a vossa educação também determinada pela sociedade? Pelas condições sociais em que educais, pela intromissão mais directa ou mais indirecta da sociedade, por meio da escola, etc.?”. Continuando a tradição marxista, está Gramsci (2000), que amplia a compreensão do principio educativo do trabalho para uma formação integral. No Brasil, há pensadores como Miguel Arroyo, Gaudêncio Frigotto, Paulo Freire ou ainda, mais vinculada à temática aqui desenvolvida, Roseli Caldart (2000), que sempre postularam que a educação se faz além da escola. Em termos de aparência, o aparelho escolar estatal procura se distanciar dessa vinculação entre processos educativos e processos sociais, mantendo a suposta neutralidade da escola, da ciência e do conhecimento. Porém, em sua essência, o sistema escolar, sob o capitalismo, é condicionado de maneira incisiva por interesses que vão além dos escolares e contrapõem-se a um projeto educativo emancipador.

Contudo, com tal ponto de partida, uma evidência é clara: a educação é um fenômeno distinto da existência da escola. O processo educativo se dá nas mais variadas instâncias. Eis uma premissa que fundamenta a ação pedagógica do campo de pesquisa aqui observado: a própria dinâmica do movimento social (no caso o MST) é educativa. Porém, tal afirmação carrega também outras constatações, por exemplo, a organização da sociedade (o modo de produção) também é educativo. Ou seja, sob o capitalismo, os processos de produção, as categorias que fundamentam o referido modo de produção, são eficientes na sua função pedagógica, tanto que se pode referir a uma pedagogia do capital. Assim, se

estabelece uma distinção fundamental para a presente análise: conceitos e práticas sobre a educação, por estarem situados no interior da luta de classes, reproduzem essa divisão. Nesse sentido, é necessário, antes de estabelecer alguns elementos constituidores da educação e da escola capitalista, evidenciar conceitualmente qual educação orienta tanto o presente trabalho quanto o campo de estudos consultado.

Como afirmam os princípios educativos marxianos, uma educação libertadora, que interesse às classes trabalhadoras e esteja vinculada à emancipação humana, vai além da transmissão de cultura, costumes, normas de padrões de uma organização social de uma geração a outra. É um processo emancipatório ou, como diria o pensador brasileiro Paulo Freire, é uma pedagogia da autonomia (2003). Expressa-se numa prática que ultrapassa a atualização sócio-cultural dos educandos e que, além de instrumentalizá-los com o acúmulo histórico de saberes, desenvolve a capacidade de criação, o estímulo ao raciocínio e à reflexão, dando condições de escolhas e possibilidades para o educando construir e interferir com autonomia na sua realidade.

O diferencial desse entendimento acerca da educação (principalmente em relação às teorias psicologizantes, que se referem à autonomia e liberdade do ponto de vista individual e intrínseco) reside na compreensão de que o fenômeno educativo é essencialmente social. Aqui, articulam-se perspectivas como a do princípio educativo do trabalho ou do movimento social, que sustentam a presente tese. Contudo, é aqui também que reside uma constatação incômoda: sob o modo de produção capitalista, em última instância, o princípio educativo vigente é o correspondente a esse modo de produção. Isso culmina na afirmação de Saviani (2002, p.22) ao discutir tal vinculação nos dias atuais: “A educação passou, pois, a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo”.

Antes de evidenciar o valor econômico da educação, há necessidade de incluir o debate sobre outras categorias de análise. A compreensão da categoria trabalho, por exemplo, é central para a compreensão das relações sociais, portanto, também da educação. E, ainda, no interior do processo de trabalho capitalista, a alienação e fragmentação do trabalho alicerçam a estrutura capitalista de exploração: a divisão entre trabalhador e o resultado do processo de trabalho, que se reproduz na educação e na escola.

A categoria trabalho, como central, é o alicerce dos estudos que têm por base e método o materialismo histórico e dialético. Essa afirmação, embora curta, não é simples. Tomar o trabalho como central pressupõe que essa categoria seja a responsável pelas condições materiais de existência. Isso significa, como afirma Marx a seguir, que o trabalho é a condição para vida humana.

O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1999,p.218).

O trabalho, o processo de trabalho, a socialização das atividades humanas são os constituintes da organização societal, seja na sociedade socialista, com o trabalho emancipado, seja na sociedade capitalista, em que o trabalho é subsumido pelo capital. É necessário assinalar tais elementos, tanto para compreensão da centralidade do trabalho (uma vez que tal compreensão corrobora o método aqui utilizado) quanto para apontar a observação de Marx acerca do alcance da categoria trabalho “comum a todas as suas formas sociais”. É, pois, no desdobramento do trabalho na sociedade capitalista que reside a base material para as reflexões acerca do processo escolar nessa sociedade.

Com essa definição, vale dizer que as análises das instituições sociais têm sua vinculação direta com o trabalho, principalmente em relação à escola e à educação. Assim, concordamos com Freitas (2002, p.111) quando este diz que: “Em nossa opinião, a fragmentação do conhecimento e a ausência do trabalho como princípio educativo são dois aspectos fundamentais que caracterizam a atual relação conteúdo/forma da escola capitalista.”

Os dois aspectos serão pormenorizados neste texto. A *fragmentação do conhecimento* será vinculada, diretamente, à fragmentação do trabalho, à cisão entre trabalho manual e intelectual e à alienação. A *ausência do trabalho como princípio educativo* será evidenciada com a apropriação indevida que a lógica capitalista faz da educação formal e do sistema de ensino.

Em relação à fragmentação do trabalho, o ponto de partida é a separação do trabalhador do produto de seu trabalho. Tal afirmação envolve uma série de outras

categorias complexas e articuladas, tomadas como totalidade, para seu entendimento. Entre elas estão: propriedade privada, mais-valia, acumulação, mercadoria. Mesmo correndo o risco de fazer uma simplificação em demasiado (dada à natureza do presente texto), nos colocaremos em uma delimitação que incorpore elementos do processo de alienação apenas. Em relação à alienação ou estranhamento e ao processo de trabalho, Marx aponta:

O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho, está em casa quando não trabalha e, quando trabalha não está em casa. O seu trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio de satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação. Finalmente, a externalidade do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de um outro, como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro. (...) Chega-se, por conseguinte, ao resultado de que o homem (o trabalhador) só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos etc, e em suas funções humanas só [se sente] como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal. (MARX, 2006, p.83)

No processo de alienação, a expropriação do resultado do trabalho, do produto e do trabalhador é central. Essa separação, ou seja, a externalização do trabalho, faz-se imbricada na separação do trabalho manual e intelectual – o *homo faber* e o *homo sapiens* – abordada por Gramsci. Essa cisão, largamente aplicada na produção sob a organização do trabalho taylorista/fordista estende de forma direta sua inserção nos sistemas educacionais⁹.

Marx faz referência a essa cisão ao estudar a maquinaria e a indústria moderna (MARX, 1999). Porém, quer-se abstrair aqui o significado essencial da cisão entre manual e intelectual, entre fazer e pensar. Assim, a referência marxiana, mesmo em um contexto específico, é significativa. Os excertos aqui dizem respeito à divisão entre os trabalhadores, mas também indicam a ruptura entre o pensar e o fazer:

⁹ No caso brasileiro, esse fato pode ser observado na organização curricular fragmentada e principalmente no conteúdo da legislação 5692/1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que esteve vigente até 1996, quando foi aprovada a lei nº. 9394 –, tida como tecnicista e voltada para os princípios citados no texto.

Ao lado dessas duas classes principais, há um pessoal pouco numeroso, que se ocupa com o controle de toda a maquinaria, como os engenheiros, mecânicos e marceneiros etc. É uma classe de trabalhadores de nível superior, uns possuindo formação científica (...) A separação entre as forças intelectuais do processo de produção e do trabalho manual e a transformação delas em poderes de domínio do capital sobre o trabalho se tornam uma realidade consumada, conforme já vimos, na grande indústria fundamentada na maquinaria. (MARX, 1999, p.481-3).

Marx, além de demonstrar de maneira explícita a separação entre trabalho manual e intelectual, denota que tal fato é transformado em “poderes de domínio do capital”. Explico: o processo de produção, ao alienar do trabalhador o produto do seu trabalho, ainda seleciona (no interior da divisão do trabalho) a distinção entre os trabalhadores que são explorados de acordo com as necessidades do processo produtivo. Aqueles que detêm maiores condições “intelectuais” são expropriados em esferas distintas do processo de produção daqueles que só têm a oferecer o trabalho manual.

A cisão entre aqueles que pensam e aqueles que executam é uma das marcas da escola capitalista, amplamente fortalecida pelos mais variados discursos. Um personagem de significativa relevância para o pensamento liberal, Émile Durkheim, ao tratar do assunto da educação em suas análises sociológicas, veicula um reforço da cisão pensar/fazer de maneira direta e, ao contrário da forma crítica como tal fenômeno foi exposto anteriormente, ele define a ruptura como natural e inerente à vida em sociedade, afirmando que:

Não podemos, nem devemos nos dedicar, todos, ao mesmo gênero de vida; temos, segundo nossas aptidões, diferentes funções a preencher, e será preciso que nos coloquemos em harmonia com o trabalho que nos incumbe. *Nem todos somos feitos para refletir*, e será preciso que haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação. Inversamente, há necessidade de homens que tenham, como ideal de vida, o exercício da cultura do pensamento. (DURKHEIM, 1978, p.34) *Grifos meus*.

Contudo, não são, especificamente, as incidências em determinados momentos históricos o que se quer evidenciar aqui, como no caso da maquinaria e a indústria do século XIX. Mas sim, a natureza de tal fragmentação que produz alienação (já destacada anteriormente) situada no processo de trabalho. O que contribui no desenvolvimento do raciocínio aqui proposto é a vinculação dessa alienação ao sistema educativo social que, sob o capitalismo, reproduz a alienação enquanto instrumento de sua sustentação no processo produtivo. Ao evidenciar esse

fato, Mészáros indica a necessidade contra-hegemônica e o conteúdo que a educação escolar pode adotar para fazer frente a tal processo:

Assim, além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo, o complexo sistema educacional da sociedade é também pela produção e reprodução da estrutura de valores no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam automaticamente. Elas só fazem porque os indivíduos particulares interiorizam as pressões externas: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. É com isso que os indivíduos “contribuem para manter uma concepção de mundo” e para a manutenção de uma forma específica de intercâmbio social, que corresponde àquela concepção de mundo. Assim, a transcendência positiva da alienação é, em última análise, uma tarefa educacional, exigindo uma “revolução cultural” radical para a sua realização. O que está em jogo não é apenas a modificação política das instituições de educação formal. [...] É por isso que a tarefa de transcender as relações sociais de produção alienadas sob o capitalismo deve ser concebida no quadro geral de uma estratégia educacional socialista. (MÉSZÁROS, 2006, p.263-4)

Esse breve esboço teve como objetivo demonstrar os fundamentos da análise aqui proposta, a compreensão da categoria fundante – o trabalho – sua apropriação pelo capital. A contradição fundamental que orienta inclusive as relações escolares é o conflito entre o capital e o trabalho. Dessas categorias amplas, emerge também a alienação, que culmina com um dos sustentáculos da escola capitalista, a fragmentação do conhecimento. Com a referência de Mészáros, estão evidenciados também os elementos que a escola do campo, do MST, assume para se contrapor a tal lógica. Fica patente que a reorganização da escola, isolada de uma perspectiva social é inócua. Assim, ao propor uma “estratégia educacional socialista”, tem-se contida nessa afirmação, de maneira indissociável, a busca de uma sociedade socialista.

As observações acima mostram que o ponto de partida das análises das relações educativas capitalistas é o trabalho. Contudo, as referências acerca do trabalho para a escola atual estão emaranhadas aos conceitos de mercado, produtos, mercadorias. Portanto, é pertinente a seguinte observação:

(...) devemos recuperar, de imediato, que o trabalho, no interior da atual organização da escola [capitalista], é “trabalho” desvinculado da prática social mais ampla. Seja porque a concepção de conhecimento que orienta a organização da escola admite a separação sujeito-objeto, teoria/prática, seja porque a escola nasceu como escola para as classes ociosas e,

portanto, para quem não trabalha, separando-se progressivamente, da prática desde a sua origem, seja porque a tarefa da escola inclui a necessidade de legitimar hierarquias sociais, através de hierarquias escolares. (FREITAS, 2002, p.99)

Evidenciado o caráter classista da aplicação da categoria trabalho nas práticas educativas, destaca-se, ainda, que há várias maneiras de demonstrar a forma pela qual a educação, sob o modo de produção capitalista, assume o que se pode chamar de Pedagogia do Capital. O modo como ocorre essa subordinação é um dos elementos que deve ser aqui demonstrado. De modo geral, uma obra significativa para esse debate é a tese do professor Gaudêncio Frigotto: “*A produtividade da escola improdutiva*”, da qual será utilizada a análise geral aqui fundante.

O ápice da vinculação entre o modo de produção e a concepção sobre a educação é a consagração da “Teoria do Capital Humano”, que deu a seu autor, Theodore Shultz, o prêmio Nobel de economia e, ainda, a divulgação e implantação de sua teoria em escala mundial. Como em todas as definições sintéticas, corre-se o risco de simplificações. Contudo, vale dizer que a Teoria do Capital Humano consiste na crença de que o investimento em educação, em formação de recursos humanos, afeta diretamente o sistema social como um todo. Trabalhadores capacitados e bem formados contribuiriam positivamente para o sistema produtivo que, por sua vez, contribuiria socialmente com produção de maior qualidade. Dessa maneira, o investimento em educação é fundamental para o bom funcionamento da sociedade.

Embora datada das décadas de 1960/70, aquela teoria é emblemática, pois mostra claramente, sem o fino véu ideológico, a incidência do modo de produção sobre o sistema educacional. O debate é antigo, mas sua aplicação é atual, pois incide sobre novas categorias como: “sociedade do conhecimento, qualidade total, formação flexível, formação de competências e empregabilidade, que na realidade apenas efetivam uma metamorfose do conceito de capital humano.” (FRIGOTTO, 2006, p.09). Essa referência do autor, realizada em uma recente reedição de sua obra, evidencia um elemento componente dos desdobramentos da aplicação do conceito. A teoria do capital humano que, historicamente, está ligada ao rígido modelo de produção taylorista-fordista, atualiza-se e se faz presente, de forma “re-

significada” nos padrões flexíveis de produção, imperantes nas análises atuais, que mantém em comum o objetivo de valorização do capital. Como corrobora Gentili (2002, p.53-4):

Nesse sentido, a tese da empregabilidade recupera a concepção individualista da Teoria do Capital Humano, mas acaba com onexo que se estabelecia entre o desenvolvimento do capital humano individual e o capital humano social: as possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado dependem (potencialmente) da posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que o habilitem pela competição pelos empregos disponíveis (a educação é, de fato, um investimento em capital humano individual).

A incidência do modo de organização da sociedade, mais precisamente o modo de organização da produção capitalista, alcança espaços particulares, como por exemplo, a sala de aula. Na maioria absoluta das escolas, sejam públicas sejam privadas, docentes realizam as atividades de acordo com planejamentos oriundos de uma matriz curricular organizada por competências e habilidades como cita Frigotto. De forma direta, eis a vinculação. Daí a preocupação com uma relação que, embora pareça óbvia é contrastante com princípios básicos da promoção humana. Dessa maneira, uma temática que pode parecer ultrapassada para aqueles que apontam o capitalismo como caminho único, coloca-se como fundamental, pois, “A subordinação unidimensional do educativo aos processos de produção capitalista continua intacta, ainda que mais sutil, velada e, por isso, mais violenta.” (FRIGOTTO, 2006, p.10). Ao desenvolver sua tese, Frigotto sustenta que essa subordinação se dá de uma maneira dinâmica e mediata, que o movimento que opera a teoria do capital humano é circular, que seus pontos extremos são marcados pelo senso comum. Em suas palavras:

Sobre este aspecto, a idéia básica é que assim como o capital, no seu processo de acumulação, concentração e centralização pelo trabalho produtivo, vai exigindo cada vez mais, contraditoriamente, trabalho improdutivo, como se fossem o verso e anverso de uma mesma medalha, a “improdutividade da escola” parece constituir, dentro desse processo, uma mediação necessária e produtiva para a manutenção das relações capitalistas de produção. A desqualificação da escola, então, não pode ser vista apenas como resultante das “falhas” dos recursos financeiros ou humanos, ou da incompetência, mas como uma decorrência do tipo de mediação que ela efetiva no interior do capitalismo monopolista. (FRIGOTTO, 2006, p.134).

Ao evidenciar que a escola não atua diretamente na formação de quadros para alimentar o mercado e produzir mão de obra, mas também não é uma instituição dispensável para a manutenção do modo de produção, Frigotto revela que a produtividade, ou seja, a contribuição da escola para o sistema reside justamente na sua improdutividade. A escola age como uma instituição que corrobora com a premissa liberal de formação em “doses homeopáticas”, exercendo uma função disciplinadora, mas não contribuindo para a construção da autonomia ou emancipação de seus educandos.

Se, durante a primazia do modelo taylorista-fordista, a escola exerce, para o capital, a função de formar a mão-de-obra em maior escala, hoje, sob padrões flexíveis de produção, essa função é minimizada. Contudo, a tese da “improdutividade” ainda se faz atual, uma vez que a conformação e o disciplinamento permanecem como funções do sistema escolar.

(...) a educação formal serve para muitas outras coisas além da qualificação da força de trabalho: é um estacionamento onde deixar as crianças, oculta o desemprego real, forma bons cidadãos, educa futuros consumidores, adentra trabalhadores dóceis, facilita a justificação meritocrática da divisão em classes da sociedade capitalista, permite que a propriedade se esconda atrás do emaranhado da administração, oferece uma oportunidade a capitais improdutos, satisfaz a demanda popular de cultura e distrai a população de outros problemas mais importantes etc... (ENQUITA, 1993, p.197).

É necessário ressaltar como a organização capitalista da produção, influencia não somente na organização escolar de forma ampla, na estrutura macro. As incidências se dão também no cotidiano escolar, na prática docente, ou seja, perpassam toda a vida escolar. Essa relação macro-micro necessita ser explicitada, uma vez que, ideologicamente, aqueles que fazem a educação no “chão da escola”, muitas vezes, sucumbindo ao processo de alienação capitalista, não percebem como sua prática está a serviço do sistema sócio-metabólico do capital. A prática docente está imersa nessa problemática, desde as pequenas ações do cotidiano escolar até a corroboração direta ou indireta da ampla organização que sustenta a ótica do capital nas unidades escolares e no sistema educacional. Um pensador português que, ao analisar o Estado, denota esses elementos da escola capitalista

na prática docente tem interessantes apontamentos, porque garante o movimento de totalidade, entre as partes e o todo, no caso presente, prática docente com todo o sistema educacional:

Assim, os professores perderam o controle não só sobre a matéria que lecionam, mas, acima de tudo, sobre o seu próprio tempo de trabalho, e as provas destinam-se tanto a avaliar os conhecimentos dos alunos como o desempenho dos mestres. Em cada escola, apenas as chefias detêm o controle sobre o seu próprio tempo de trabalho e sobre o alheio. (...) Na sociedade atual, se a escola é uma empresa capitalista e se o lazer foi inteiramente assimilado pelos processos de valorização do capital, deve então afirmar-se que o capitalismo domina as vinte e quatro horas por dia da vida do trabalhador, durante toda a sua existência. (BERNARDO 1998, p.34 e 39)

A referência acima traz também um elemento relevante para a análise. Bernardo aponta para elementos da prática docente que corroboram o processo de subsunção da escola ao capital. Mas, além disso, é exposto aqui como as articulações que vão do local ao geral, de uma maneira indissociável, proporcionam a utilização re-significada da categoria de vultosa expressão para os estudos marxianos, a totalidade. De uma forma paradoxal, ao intensificar fragmentação, a dissociação, as várias dicotomias, o capital aplica uma estrutura total de dominação, que garante uma unidade dialética constituidora de sua reprodução. O capital age no geral e no específico, utiliza-se do aparelho escolar não somente ditando as diretrizes gerais, ou na formação pontual de frentes para alimentação do sistema, como na formação de mão-de-obra. A lógica capitalista perpassa também os espaços particulares das unidades escolares, desde o disciplinamento das subjetividades, passando pelas práticas docentes, até a organização escolar como um todo.

São vários os elementos que denotam o caráter da apropriação capitalista da escola nos dias atuais. Especificamente em relação à tese de Gaudêncio Frigotto, a vinculação com a temática da *ocupação* da escola se estabelece de forma direta. Ao propor a *ocupação* da escola, parte-se do princípio original que sustenta a luta que o MST trava no cenário da questão agrária. Assim como a improdutividade da terra e do latifúndio encontrou resposta na organização coletiva dos sujeitos sociais, a forma declarada dessa escola “improdutiva” também encontrará superação pela

ação coletiva. Ocupar a escola é uma necessidade para que essa cumpra sua função social – a de educar. Inúmeros são os elementos convergentes entre a necessidade de ocupação da escola e a tese de sua improdutividade de Frigotto. Por hora, ressalta-se que, assim como no caso da terra, o responsável pela concentração, pela improdutividade é, em última instância, o modo de produção capitalista. “É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. (MÉSZÁROS. 2005, p.27).

A necessidade de rompimento com a lógica do capital é um imperativo que se estabelece *essencialmente* quando se tem por objetivo a construção de uma educação e uma sociedade com bases na emancipação. Dessa maneira, fazem-se atuais as considerações acima, mesmo se estão historicamente ligadas a um modo de organização produtivo anterior ao da acumulação flexível (como já referido em relação à tese de Frigotto), pois a base material das formas de organização da produção são as mesmas:

Numa perspectiva que se propõe ir além da apreensão imediata dos fenômenos tais como aparecem na superfície da realidade, mas chegar à compreensão de sua existência no período histórico em que se manifestam – isto é, compreender o seu significado efetivo dentro da totalidade econômica, social e política que compõe a realidade concreta analisada –, os sistemas taylorista, fordista e toyotista de organização do trabalho devem ser considerados como *formas de ser sociais* no modo de produção capitalista. Considerá-los assim se faz imprescindível tão logo olhamos para a realidade atual das empresas e nelas encontramos *todos* estes sistemas imbricados entre si, ainda que um ou dois se manifestem mais evidentemente que os demais. Por outro ângulo, investigando a própria gênese histórica e os princípios fundamentais de cada um destes sistemas, é evidente que se o taylorismo precedeu o fordismo e este o toyotismo, todos mantêm ainda hoje a mesma *base ontológica*, isto é: se por um lado são sistemas de organização do trabalho e estão, assim, ligados à prática social, por outro, enquanto expoentes de formas historicamente constituídas da organização produtiva estes três sistemas têm por base o mesmo objetivo – a racionalização do trabalho humano no modo de produção capitalista. (PINTO, 2007, p.151)

Com a observação acima, pode-se imputar que os reflexos das determinadas formas de organização da produção (que têm incidências diretas ou indiretas na organização escolar) têm a mesma natureza: seja a parcelarização fordista (evidência na organização curricular), ou a supervisão taylorista (reeditada com a supervisão escolar) ou ainda a formação por competências previstas atualmente

com a acumulação flexível. Ao analisar a “metamorfose conceitual”, Frigotto aponta tanto para sua tese, quanto (indiretamente para a utilização no presente trabalho) para a atualização do conceito:

Para especificar o significado das metamorfoses mostraremos, (...), qual a materialidade histórica das relações capitalistas que demandaram a teoria do capital humano nos anos 60/70 e sua redefinição, face à materialidade diversa, com a tese da sociedade do conhecimento e da qualidade total, nos anos 80/90. A metamorfose conceitual que se opera hoje, no campo educacional, aparentemente distante do chão da escola, é, na realidade, orientadora de políticas no nível gerencial, organizativo e nos processos de conhecimento. (FRIGOTTO, 2000, p.78).

O alicerce, a subordinação da lógica escolar à produtiva, permanece intacta. Portanto, uma escola como agência que negligencie a socialização do saber, ainda nos dias atuais, é “produtiva” para o capital. Esse é um ponto pacífico entre os estudiosos que se debruçam sobre a temática do trabalho e a educação. Mesmo com as reconfigurações do processo produtivo (que ora atribuem maior relevância ao sistema educacional, ora menos¹⁰), o ponto que referencia o elemento comum entre estudiosos da temática é que o sistema educativo, de diversas formas e diferentes abordagens, na sociedade capitalista, coloca-se a favor da reprodução e fortalecimento do mercado. Essa relação se materializa de acordo com a organização da produção, porém com a mesma essência. Mesmo com a acumulação flexível clamando a ruptura com o modelo taylorista fordista de produção, anunciando que tanto no trabalho quanto na educação, a estrutura dicotômica está superada, mediante a práxis contida na “nova” organização do trabalho. Kuenzer assinala esse fato da seguinte maneira:

Assim, não é o taylorismo/fordismo que cria a divisão técnica do trabalho, tão pouco o toyotismo será capaz de superá-la; estas propostas apenas respondem, no plano teórico/prático, às necessidades da produção em diferentes momentos históricos do desenvolvimento das forças produtivas; também não superam as formas anteriores de organização e gestão, mas, sendo hegemônicas por períodos estáveis de acumulação, incorporam as formas anteriores, e de modo peculiar. (KUENZER, 2007, p.1160-1).

¹⁰ Ou seja, realizando uma metáfora com a já referida tese, ora é a escola mais “produtiva” ora mais “improdutiva”.

Têm-se aqui duas considerações acerca dos diferentes modelos produtivos e a escola. Primeiro, nos mais “diferentes” modelos organizacionais, a educação e a escola, embora de maneira diferente, colocam-se a serviço da lógica de produção. A outra consideração reside justamente nessa manifestação formal, reclamando uma mudança no paradigma. A lógica flexível adentra o universo educacional, seja pelas competências, seja de forma direta na gestão da escola pela gestão de qualidade. Por hora, é prioridade dizer que a “escola capitalista” é orientadora de políticas, práticas e conceitos de forma hegemônica no sistema educacional brasileiro. De modo semelhante, há a indicação de que a contraposição a essa escola se faz a partir de práticas antagônicas a ela. Além de postular uma escola radicalmente oposta ao capital, é mister uma oposição à lógica societal capitalista imperante.

Embora se saliente o modo como a escola está dominada de forma hegemônica pela lógica capitalista, não se quer, com tal constatação, produzir uma leitura de impossibilidade frente ao sistema educacional. Bem pelo contrário, a constatação a que se chega com tais apontamentos é de que, apesar de uma determinada perspectiva ser capaz de se posicionar hegemônica em agências sociais, como é o sistema de educação, a superação de tal situação também é possível. Ao refletir setores da organização social que se aproximam do sistema educacional (a produção da ciência, a técnica e a tecnologia), Frigotto corrobora o raciocínio que aqui se estabelece acerca da escola capitalista.

Sob o capitalismo, o trabalho se transforma predominantemente em trabalho alienado, mas não se reduz a ele. A ciência, a técnica e a tecnologia, como produções humanas e práticas sociais, não são neutras e se constituem em forças de dominação e alienação, mas também podem se constituir em elementos da emancipação humana e são cruciais e necessários a ela. (...) Essa compreensão nos conduz, então ao fato de que a ciência, a técnica e a tecnologia são alvo de uma disputa de projetos sociais antagônicos da existência humana. A superação do capitalismo somente pode ser atingida pela luta de classes, partindo da identificação e da exploração, no plano histórico, de suas insanáveis e cada vez mais profundas contradições. Os conhecimentos científico, técnico e tecnológico são partes cruciais dessa disputa hegemônica e condição *sine qua non* da sociedade socialista. O que lhes dá caráter destrutivo, expropriador e alienador ou de emancipação humana é o projeto societário ao qual se vinculam e dentro do qual se desenvolvem. (FRIGOTTO 2006b: 242-5)

Essa citação consegue articular vários elementos aqui abordados. O capital se apropria da quase totalidade das categorias sociais para garantir sua sustentação

enquanto sistema sócio-metabólico. Desde o trabalho, categoria fundante neste trabalho de tese, até a educação, objeto específico destas considerações. Contudo não é a apropriação de tais categorias que fará aqueles que vislumbram um outro sistema de organização social o abandonarem. Trabalho, educação, ciência, tecnologia são espaços pelos quais o sistema garante sua reprodução, mas também espaços vitais para a tentativa de reversão de tal quadro. Ao apontar os limites de tais categorias sob o capital, almeja-se a construção de processos contra-hegemônicos em tais esferas. Tal princípio se articula com a especificidade desta pesquisa, pois, ao propor a ocupação da escola, articulam-se duas premissas: 1) Constata-se que a escola (como demais instituições), mediante um processo de luta e disputa, é passível de apropriação pelos sujeitos que a compõe, no caso da escola pública, a classe trabalhadora, o que não se faz dissociado da outra premissa; 2) A apropriação das instituições em tela não se faz sem a ruptura com a ordem social vigente, ou seja, o capitalismo. Assim, a superação da ordem capitalista se faz com a vitória na disputa hegemônica de esferas de organização social, como os espaços aqui citados, o que não ocorre sem a superação do sistema sócio-metabólico do capital. Isso é realmente uma unidade dialética, da qual faz parte, sem maior ou menor importância, a escola, e a ocupação dela.

2.2. ESTADO E OCUPAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES

Uma vez estabelecidas considerações acerca da inserção da lógica capitalista nas práticas educativas, é interessante focar a análise na esfera que se estabelece como “mediadora” dessas relações – o Estado. Cabe ressaltar que a intenção não é fazer um debate sobre teoria do Estado. Importantes pensadores, como Platão, Aristóteles, Espinosa, Maquiavel, Hegel entre outros, muito contribuíram para a constituição e elucidação da compreensão acerca do Estado, que se desenvolve ao sistema estatal que temos hoje. Contudo, não é esse o foco do debate aqui desenvolvido. Esse será circunscrito a uma perspectiva emancipatória, com algumas referências às contraposições diretas. Um debate em certa medida contemporâneo, mas, sobretudo, vinculado à tese aqui desenvolvida, voltado para a contribuição da resolução dos problemas levantados pela mesma.

As questões aventadas até aqui se deparam com elementos importantes a

serem elucidados. A escola, embora a serviço de uma lógica que não a da classe trabalhadora, é uma instituição social que atende essa classe e tem nela uma sustentação inclusive material, pois é com a contribuição de impostos que a escola pública é mantida (impostos esses que, na realidade brasileira, recaem, na sua maioria, sobre a classe trabalhadora).

Nesse ponto, o debate avança e é ampliado (ou delimitado?). Se a escola, a principal instituição de natureza educativa, é pública, mantida pelo povo e estatal, é necessário perguntarmos: que Estado temos sob as condições do presente modo de produção? Há possibilidades de avanço da classe trabalhadora para a ocupação desse Estado? E ainda: como se coloca a relação entre o MST (enquanto sujeito coletivo que, em última instância, simboliza aqui a sociedade civil) e o Estado, com esse Estado no controle da escola como objeto de disputa?

Esse debate, longe de estar concluído, coloca-se como necessário para o entendimento da escola na sociedade capitalista. E, no caso particular aqui investigado, com uma característica singular, pois, ao se falar da ocupação da escola, está se falando de uma estrutura pública e estatal, pois é esse o entendimento sobre a natureza da escola do MST para seus sujeitos. Assim, as perguntas colocadas acima ganham materialidade num terreno em que as contradições são intensificadas pelos antagonismos das perspectivas de sociedade das forças em disputas.

Um elemento que articula a discussão anterior (do caráter constituinte e hegemônico da educação na sociedade capitalista e a discussão a ser aqui realizada sobre o Estado) é a relação que se estabelece entre essas categorias, ou seja, o caráter “formador” e conformador do Estado. Suas implicações, não somente a estrutura de escolarização formal, mas também na educação de forma ampla, buscam produzir consensos para sustentação de sua hegemonia. Sobre essa questão, Gramsci insere a terminologia do “Estado educador”, da seguinte maneira:

Se todo Estado tende a criar e a manter um certo tipo de civilização e de cidadão (e, portanto, de convivência e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e atitudes e a difundir outros, o direito será instrumento para esta finalidade (ao lado da escola e de outras instituições e atividades) e deve ser elaborado para ficar conforme a tal finalidade, se maximamente eficaz e produtor de resultados positivos. (...)
Na realidade, o Estado deve ser concebido como “educador” na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização. Dado

que se opera essencialmente sobre as forças econômicas, que se organiza e se desenvolve o aparelho de produção econômica, que se inova a estrutura, não se deve concluir que os fatos da superestrutura devam ser abandonados a si mesmos, a seu desenvolvimento espontâneo, a uma germinação causal e esporádica. (GRAMSCI, 2007, p.28)

O apontamento acima é elucidativo no que diz respeito a efetuar uma ligação entre os debates sobre os dois tópicos desenvolvidos e para assinalar o caráter da abordagem realizada nesta tese da relação entre Estado e a educação, sua necessidade e os limites apontados pela práxis social. Ao evidenciar o caráter “educativo” do Estado, Gramsci aponta para um elemento fundamental em toda análise do Estado na sociedade capitalista, que é a sua relação com as “forças econômicas” (fato que expressa a necessidade da análise do fenômeno educativo pela manifestação “capitalista” da escola). Os fatores econômicos moldam valores, costumes “crenças” e relações, proporcionando consensos hegemônicos. A condição atual do Estado (analisado adiante na materialização do Estado brasileiro), muito similar à organização educacional, o que leva Neves a indicar a “nova pedagogia da hegemonia” (2005) é uma evidência desse caráter “educativo” do Estado, mediante a atuação das “forças econômicas”, ou seja, a estruturação do sistema capitalista.

Um outro elemento apontado por Gramsci, a necessidade dos “fatos” da superestrutura ficarem “abandonados a si mesmos”, incide sobre a perspectiva aqui aventada, de que a escola e a educação, embora condicionadas não são determinadas. A escola é um espaço de disputa hegemônica. Se “ocupada” pelos sujeitos sociais que a compõem, a classe trabalhadora é uma agência capaz de atuar como um elemento “estatal” na contracorrente do Estado. É por essa possibilidade (ou seja, por ser necessária, para sua viabilização, a compreensão da condição estatal sob o capital e, ainda, por entender a relação entre Educação e Estado como inseparável) que se propõe o presente debate nesta tese.

Antes de compreender a especificidade da ocupação da escola, é necessário estabelecer os elementos mínimos para a discussão sobre Estado e, conseqüentemente, sobre o público que dá sustentação para a escola das camadas populares. Marx, em sua manifestação sobre a relação entre educação e Estado, dá um tom político à discussão, quando aponta para a necessidade de o Estado não interferir na identidade da escola, mas arcar com as responsabilidades,

principalmente, financeiras de sua realização:

Isso de “educação popular a cargo do Estado” é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado [...] e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! (MARX, 1978, p.89)

O posicionamento marxiano sobre a relação entre Estado e a educação é incisivo em relação à participação direta do Estado nos sistemas de ensino. Mas ainda restam algumas questões. Ao dialogar com o texto, de acordo com as constatações já apontadas, pode-se questionar quais seriam as “prescrições legais” inspecionadas pelo Estado? Ou ainda, qual o direcionamento e o conteúdo da capacitação docente? Enfim, sob a ótica dos interesses contraditórios entre capital e trabalho, que se confrontam na escola, há possibilidade do exercício de delegar tais atribuições ao Estado se pretende-se ocupar a escola? Essas questões direcionam o raciocínio para uma concreta aversão à atuação estatal, a qual procuro colocar em movimento na presente análise.

A perspectiva socialista tem claro que a presença do Estado é um meio e não uma finalidade. Dada a organização social, que é pautada na presença da atuação estatal, ora como espaço de disputa que promove benefícios sociais, ora como representante da manutenção do *status quo*, há que se pensar também no malefício oportunizado pela ausência de tal esfera. Nesse sentido, Chomsky realiza uma relevante observação:

Na verdade, proteger o setor estatal hoje é dar um passo na direção da abolição do Estado, porque assim se mantém uma arena pública na qual as pessoas podem participar, organizar, influir na política, etc. ainda que de forma limitada. Se tirarmos isso, nós regredimos para uma ditadura privada e isso não é, de forma alguma, um passo em direção à libertação. (CHOMSKY, 1999, p.69)

Antes de aprofundar as condições do Estado na atualidade, a primeira afirmação feita por Chomsky é salutar e necessita de desenvolvimento. A “abolição” do Estado é pretendida pela tradição marxista de pensamento, ainda que em última

instância. Esse fenômeno se dá pela natureza de classe que assume o Estado desde sua consolidação enquanto sujeito político. Esse é o centro do debate aqui realizado. De acordo com a abordagem e o método empregados neste trabalho, o ponto de partida é a constatação de que o Estado sob o sistema capitalista, é uma instituição de interesses contrastantes com a classe trabalhadora e a dissolução desse Estado é presente em todas as abordagens tomadas como referência teórica aqui. Contudo, como se dará essa dissolução, por meio da apropriação, destruição ou até mesmo ampliação do mesmo é um dos elementos a ser debatido aqui.

Esse debate tem como centro a natureza de classe do Estado capitalista. Desde a constituição da sociedade capitalista, uma nova categoria assume centralidade nas relações estatais: o mercado. A vinculação do Estado com o mercado, com a propriedade privada e com a burguesia já era objeto de crítica nos escritos marxianos:

É a esta propriedade privada moderna que corresponde o Estado moderno, adquirido pouco a pouco pelos proprietários privados através dos impostos, tendo caído inteiramente em suas mãos por força do sistema da dívida pública e cuja existência depende exclusivamente, pelo jogo da alta e da baixa dos valores do Estado na bolsa, do crédito comercial que lhe é concedido pelos proprietários privados, os burgueses. (MARX, 2000, p.73).

As críticas de Marx ao Estado, somadas às considerações expressas no Manifesto do Partido Comunista em parceria com Engels, que localiza o Estado como comitê da burguesia, além das orientações aos proletários, ao manifestar que “(...) lhes é preciso derrubar esse Estado para realizarem sua personalidade.” (MARX, 2000, p.97), podem levar a uma interpretação mecânica do pensamento marxiano. É inegável que, essencialmente, a presença do Estado depõe contra a classe trabalhadora. Há uma série de estudiosos que desenvolvem suas perspectivas acerca do Estado de acordo com tal premissa e salientam sobremaneira as vinculações diretas entre Estado e Mercado, a subsunção do primeiro ao segundo. De acordo com tal perspectiva, essa relação se faz articulando diversas funções do Estado, principalmente a função política e a função econômica propriamente dita. Assim, concordando com Marx, a propriedade privada é fundamental para a análise do Estado, mesmo quando esse se justifica socialmente por ser uma instância social, pública e não privada. Assim, a forma mercadoriana toma,

como um todo, a organização social e têm o Estado como articulador desse processo, como aponta Wood, ao imputar ao Estado, vinculado à propriedade privada, a utilização da coerção para a manutenção do mercado:

A propriedade privada absoluta, a relação contratual que prende o produtor ao apropriador, o processo de troca de mercadorias exigem formas legais, aparato de coação e as funções policiais do Estado. Historicamente, o Estado tem sido essencial para o processo de expropriação que está na base do capitalismo. Em todos esses sentidos, apesar de sua diferenciação, a esfera econômica se apóia firmemente na política. (WOOD, 2003, p.35).

Embora não se concorde plenamente com a concepção de Estado adotada pelos autores dessa vertente, há um elemento que se articula diretamente à tese central do trabalho aqui defendida e, de forma mais clara, ao sujeito social que é base empírica das observações: a ocupação da escola e o MST. Primeiro, a questão da propriedade privada, que não somente dá origem às aberrações sociais como é o latifúndio e a desigualdade social, mas em sua vertente fetichizada, adentra às subjetividades, fazendo com que a forma privada seja referência nas relações sociais mais amplas. No caso da coisa pública – estatal, na maioria das vezes – a lógica privada, distancia a população do sentimento e da prática da gestão pública das instituições dessa natureza. A lógica privada torna instituições, como (no caso aqui estudado) a escola, em instituições movidas pela racionalidade de mercado. Essa escola é pautada na rígida hierarquização, relações de poder verticais, que excluem de sua manutenção os seus verdadeiros interessados, substituindo a direção do processo por um agente estranho à natureza do processo empreendido: o mercado.

Outro elemento ainda da mesma reflexão é o caráter que o aparato estatal assume para a consecução dos objetivos da lógica do mercado e da propriedade privada. As verdadeiras operações de guerra que são montadas durante os conflitos agrários (principalmente quando o MST é um dos sujeitos envolvidos) é uma manifestação concreta e emblemática dessa situação. O Estado é ágil na defesa dos interesses privados do latifúndio e moroso no cumprimento constitucional da reforma agrária. Essa ação se estende às demais organizações sociais ligada à classe trabalhadora. Esses conflitos materializam a segunda parte da afirmação de Wood.

Sem contar ainda as manobras políticas, que estendem as ações estatais em prol do mercado para um conjunto inarrável.

Na mesma tendência de vincular Estado e capital, com base na interpretação marxiana (porém dela se distanciado mais), encontra-se o pensamento de João Bernardo. Sua análise inaugura uma conceituação singular de Estado. Entretanto, as constatações do autor ratificam o princípio da coação e salientam ainda mais a vinculação com o mercado propriamente dito, já sinalizado anteriormente:

(...) o Estado seria, para Marx e Engels, além de um aparelho de coação sobre a classe explorada, uma espécie de árbitro das divergências surgidas entre os exploradores. Por isso o marxismo ortodoxo situou os aparelhos políticos na superestrutura, tal como o mercado funciona num plano acima da produção. Ora, na perspectiva que aqui apresento, o Estado enquanto instituição reguladora da concorrência entre capitalistas, localiza-se na própria esfera da produção e pertence, portanto, à infra-estrutura. Com esta afirmação, eu não estou apenas propondo uma nova maneira de abordar o Estado, mas igualmente sugerindo uma remodelação das concepções habituais acerca da esfera da produção. (BERNARDO, 1998, p.29)

Embora, numa primeira análise, seja indicada uma ruptura do pensamento de Bernardo com os postulados marxianos, as divergências não se encontram tão intensificadas. Trata-se de uma das interpretações derivadas das constatações de Marx acerca da relação entre Estado e mercado, já destacada anteriormente. O que ocorre aqui é o acirramento dessa relação a ponto de, em certa medida, suprimir os limites existentes entre mercado e Estado. Ou seja, a análise caminha para uma interpretação, expressada ainda que de modo hiperbólico: o Estado é o mercado. A análise de Bernardo sobre o Estado é constituída ainda de uma diferenciação em duas formas estatais, cuja conceituação é efetuada pelo autor:

Defino assim, as empresas como os elementos constitutivos do Estado Amplo. Em sentido estritamente político, sempre que eu falar de empresas estou me referindo aos órgãos do Estado Amplo, e sempre que mencionar o Estado Amplo estou me referindo ao funcionamento as empresas, enquanto aparelho de poder. (...) Em nível mundial, o capitalismo tem-se organizado sempre em modalidades do Estado Restrito com o Estado Amplo. (...) o Estado Restrito é, por definição, nacional, enquanto a concentração do capital transnacionalizou o Estado Amplo. Assim, os Estados Restritos já não têm qualquer possibilidade de se contrapor ao Estado Amplo, que conquistou uma indisputada margem de manobra. (BERNARDO, 1998, p.42-5).

Aqui cabem duas constatações. A primeira é que, mesmo de maneira mais singular e abrindo o debate do Estado para novas perspectivas, Bernardo encontra-se (na divisão efetuada aqui neste texto) na tendência que tem no Estado uma “impossibilidade”. Vê nessa instituição a plena materialização do domínio de classe no capitalismo e, esse, um instrumento a seu favor. Como sintetiza MILIBAND, (1972, p.322)

(...) o Estado, naquelas sociedades de classe, é, antes de mais nada e inevitavelmente, o guardião e protetor dos interesses econômicos que nela estão dominando. Seu objetivo e missão “real” é assegurar o seu predomínio continuado, e não impedi-lo.

Essas observações que são extremamente pertinentes, contudo, em nossa opinião, não são suficientes para o trato da temática abordada na tese.

A contribuição caminha no sentido de evidenciar o caráter classista do Estado e alertar que todas as possibilidades de ação frente a esse Estado se dão nessas circunstâncias. Ou seja: a luta de classes é reproduzida, ou melhor, travada no interior do próprio Estado. A insuficiência reside na tomada plena da concepção de Estado como executor dos ditames do capital. Essa visão anula a possibilidade de ação de iniciativas emancipatórias no interior da estrutura estatal, ou seja, a possibilidade da ocupação da escola. Cabe ressaltar que essa é apenas uma observação parcial sendo reconhecidas as contribuições dos pensadores e de suas vertentes teóricas neste trabalho. Mesmo que não plenamente, suas contribuições são constituintes da compreensão de Estado aqui adotada.

A outra constatação oriunda do pensamento de Bernardo encontra-se na vinculação do Estado ao mercado. Quando o autor se refere à transnacionalização (relação entre Estados nacionais e a relação de poder das grandes empresas), ele chama a atenção para a re-estruturação do capital em nível planetário e a acomodação da concepção do Estado frente a esse fenômeno. Blocos econômicos, acordos internacionais são a materialização mais evidente de tal constatação. Uma outra consideração é realizada na própria concepção de mercado. E ainda o autor reforça a interpretação marxiana sobre a produção capitalista, na referência à “forma mercadoria”, no caso, inclusive o Estado.

Isso traz, por dedução antagônica, uma constatação pertinente para as

categorias adotadas como referência neste trabalho. Ao referenciar o mercado, a forma mercadoria e esses elementos constituintes da divisão do trabalho (ou ainda na luta de classes, como explicita a seguir Wood), percebe-se que, mesmo de forma apropriada pelo capital, o trabalho é uma categoria central para a análise e a práxis social. Mesmo para o sistema dominante e para a manutenção do poder.

Outra contribuição para o debate proposto, no sentido da totalidade, é a superação da visão fragmentada, em que há dicotomia entre as esferas econômicas e políticas. Análises sobre o Estado distinguem a esfera política, da qual o Estado é constituinte, da econômica, na qual se encontra o mercado e o trabalho, por consequência, o movimento das classes sociais trabalhadoras. As considerações feitas anteriormente pelos analistas da temática do Estado evidenciam que essa dicotomia é falsa. As diversas esferas contribuem para alimentar o poder de dominação oriundo do sistema capitalista de produção.

A divisão de trabalho entre classe e Estado significa não que o poder esteja diluído, mas, ao contrário, que o Estado, que representa o “momento” coercitivo da dominação de classe no capitalismo, corporificado no monopólio mais especializado, exclusivo e centralizado de força social, é, em última análise, o ponto decisivo de todo o poder na sociedade. (WOOD, 2003, p.49).

A categoria “poder”, inserida por Wood no debate, é uma constante nas análises sobre o Estado, talvez, um elemento presente nas mais variadas posições teóricas sobre o debate. Pelo que já foi analisado, até aqui, o poder é um elemento estruturante do capital e o Estado, por ser um dos seus sustentáculos, também se centra em tal categoria. Percebe-se esse fato na força imperativa dos detentores dos meios de produção, simbólica e efetivamente. Ou ainda, de forma mais visível, na esfera do Estado em seu aparato de controle, como o poder policial. De fato, o poder é uma categoria que é essencial para os estudos sobre o Estado, até mesmo em abordagens distintas do referencial marxiano, como as abordagens foucaultianas, nas discussões sobre os micro-poderes, entre outras. Contudo, há que se destacar que também ocorrem debates, no interior da abordagem crítica, que rejeitam o poder enquanto categoria essencial. E advogam que nele está contido o equívoco das teorizações e das práticas sociais que almejam a transformação da ordem social vigente.

A conexão dessa abordagem com o pensamento até aqui exposto reside na compreensão que tal perspectiva integra o movimento que se contrapõe à lógica de subsunção do Estado capitalista. Refiro-me à vertente teórica de compreensão/superação do Estado oriunda dos apontamentos de Holloway (2003). Seus apontamentos se alinham com as considerações aqui presentes (do trabalho como categoria fundamental) e evidenciam que a base da organização estatal é capitalista. Eles denunciam o vínculo direto com o mercado e a pouca ou quase nula margem de manobra que os estados nacionais têm frente à força da organização societal capitalista:

Na realidade, o que o Estado faz está limitado e condicionado pelo fato de que só existe como um nó em uma rede de relações sociais, que se centra, de maneira crucial, na forma que o trabalho está organizado. O fato de o trabalho estar organizado sobre uma base capitalista significa que o que o Estado faz e pode fazer está limitado e condicionado pela necessidade de manter o sistema de organização capitalista do qual é parte. Isso significa concretamente que qualquer governo que realize uma ação significativa dirigida contra os interesses do capital terá como resultado uma crise econômica e a fuga do capital do território estatal. (HOLLOWAY, 2003, p.26-7)

Ao continuar suas considerações, de acordo com a tese da obra aqui referida, Holloway faz uma crítica a qualquer movimento da sociedade civil que vê na tomada de poder, a superação das relações sociais capitalistas de modo geral. O autor critica as concepções reformistas e revolucionárias, pois mostra que o objetivo de ambas é a tomada do poder. Para ele, é o poder uma das bases dos processos de alienação, de desumanização em que a sociedade se encontra. O processo revolucionário e humano se localiza além do poder.

O que está em discussão na transformação revolucionária do mundo não é de quem é o poder, mas como criar um mundo baseado no mútuo reconhecimento da dignidade humana, na formação de relações sociais que não sejam relações de poder. (HOLLOWAY, 2003, p.33)

Holloway continua a tradição exposta até aqui de evidenciar os limites do Estado sob o capitalismo. Contudo, é mais explícito ao estabelecer a ausência de alternativas de transformação desse Estado. Ao evidenciar as ações capitalistas do

Estado, ele localiza a natureza de tais ações e que não se circunscreve ao sistema capitalista, mas a toda organização pautada na dominação: o poder. A contribuição para nosso debate reside na negação do Estado. Como esse autor percebe que o sustentáculo das relações estatais são as relações de poder, essa é uma esfera que em nada contribui, mas sim inviabiliza outro tipo de organização societal.

Nessa compreensão, existe, em certa medida, uma crítica à luta de classes, uma vez que o autor localiza a “ditadura do proletariado” como mais uma forma de poder, o que deve ser abolido para a transformação social. Esse apontamento é necessário para evidenciar que o autor radicaliza a necessidade de superação das relações de poder. Mesmo que esse seja oriundo das classes ora dominadas. Isso não se faz por total negação do pensamento marxiano, pois o autor se utiliza de muitas premissas teóricas desse pensamento, ainda que seu fundamento tenha uma aproximação ao anarquismo como corrente teórica. Contudo, suas contribuições são pertinentes, as considerações bastante fundamentadas e num sério esforço intelectual de superação das condições atuais, ainda que não se aproprie aqui da totalidade das constatações, por entender como necessária a soberania do poder popular, do poder coletivo, em uma palavra: da democracia plena.

Alguns elementos são comuns a todos os autores elencados na totalidade do texto. Um desses elementos, sem dúvida, é a natureza crítica e emancipatória, que vislumbra a superação desse tipo de organização societal que se apresenta sob o capitalismo. Contudo, nesse bloco, procurou-se evidenciar um conjunto de pensadores que derivam da premissa marxiana de Estado “como comitê da burguesia”, que condenam veementemente o atrelamento do Estado ao capital, deixando, dessa maneira, pouca ou nenhuma margem de ação para as classes sociais no interior da estrutura estatal.

Contudo, tais considerações são importantes, primeiramente, para desmascarar as verdadeiras funções do Estado, pois, a justificativa social do mesmo é a de que ele exista como um “árbitro”, como colocara Marx, como uma instituição neutra para regulação social. Diante de sua incumbência de ser um organismo promotor da totalidade, síntese das diferenças sociais existentes, entre elas a de classe, o Estado contemporâneo é uma fraude. Ele não ameniza diferenças, mas as intensifica quando se posiciona a favor da classe dominante na luta de classes. Não promove justiça com políticas sociais, ao contrário, intensifica a distância dos mais

pobres, uma vez que as ações estatais se concentram na promoção de políticas que favorecem a reprodução do capital e seus representantes. Sader expressa tais considerações da seguinte maneira:

O Estado revela então que só existe sob a forma de dissimulação, porque representa a unidade fictícia de uma multiplicidade. Representa a sociedade, a nação, os interesses gerais dos indivíduos, abstrações intelectuais sem determinações reais. É o Estado de uma sociedade dividida em classes; isto é, ainda que não seja apropriado diretamente pela classe hegemônica na sociedade, sua própria existência introduz uma forma de unidade, de harmonia, de ordem, que dissimula as relações entre as classes no processo de produção. As definições em torno do Estado tornam-se, pois, o reflexo seguro da posição das classes em relação à sociedade burguesa. (SADER, 1998, p.102-3)

O apontamento de Éder Sader não reforça somente a tendência capitalista do Estado tratada até aqui. Em seu raciocínio, reside um princípio que será inserido no debate a partir daqui. Ao salientar que o Estado, mesmo na sociedade dividida em classes, “*não seja [é] apropriado diretamente pela classe hegemônica*”, abre-se um flanco para inserir o movimento em tal categoria, mesmo frente a todos os determinantes já arrolados impostos pelo sistema. É a partir dessa possibilidade (da lacuna que se estabelece entre a justificativa social para existência do Estado e a sua manifestação na sociedade capitalista como instrumento dessa; no vácuo entre as políticas ditas sociais e as ações que garantem a infra-estrutura necessária para a ampliação do mercado; na distância entre a perspectiva de participação democrática nas instâncias decisórias da sociedade e as ações que distanciam os sujeitos da vida política dos Estados nacionais), desse espaço, que se constitui a possibilidade da ação coletiva dos sujeitos sociais organizados (uma espécie de democracia direta) de exercerem ações efetivas no interior da estrutura estatal, ou seja, realizar a função para qual esse Estado foi idealizado (ou ao menos justifica sua existência) e não a cumpre.

É nesse sentido que se estabelece a possibilidade de avanços da classe trabalhadora através de movimentos sociais representativos no interior dos Estados nacionais. Aqui reside uma relação estabelecida com a tese desenvolvida. A base empírica do trabalho, que demonstra a prática educativa de um movimento social, o MST, evidencia os avanços em termos de políticas públicas para educação, mesmo

que desafiando a instituição proponente, o Estado. É na possibilidade desse movimento, contraditório, caótico, com mais recuos do que avanços, que se entende o Estado como espaço de disputa hegemônica, no qual se insere a escola. Disputa essa, desde o início, ganha, em tese pela classe dominante, porém uma disputa que visa não somente à obtenção de políticas pontuais, compensatórias, mas que visem, em última instância, à transformação desse Estado, ou mesmo sua extinção.

A esse movimento da sociedade organizada, que se insere no corpo oficial do Estado e dele arranca políticas públicas que supram suas demandas, pode-se chamar sociedade civil. É por considerar tal categoria e sua função social de relevância proeminente que adotamos a postura de discordar parcialmente das tendências que postulam a inviabilidade de qualquer ação estatal que corresponda às necessidades das classes trabalhadoras. As ações exitosas, obtidas pela sociedade civil organizada, são exemplos de que há espaço para a disputa hegemônica no interior da organização estatal. Isso, desde o plano político organizacional, como foi o caso das conquistas dos direitos políticos na realidade brasileira, como no plano material, as políticas pontuais conquistadas por movimentos organizados da sociedade civil, como o movimento de educação do campo, referenciado nesse texto.

Sobre o conceito e abordagem prática, a temática da sociedade civil será focalizada no terceiro capítulo, vinculada às experiências históricas de ocupação da escola por parte da população organizada. Aqui, restringir-me-ei a uma delimitação conceitual de vertente gramsciana. Tal escolha se dá pela amplitude do debate sobre a categoria e, sobretudo, pelas apropriações feitas da mesma. Wood, na mesma obra que tece muitas considerações críticas sobre a categoria, alerta que “O conceito de “sociedade civil” está sendo mobilizado para servir a tantos e tão variados fins que é impossível isolar uma única escola de pensamento associada a ele (...)” (WOOD, 2003, p.2008). Assim, assume-se a responsabilidade de uma delimitação restrita do ponto de vista teórico com ciência da amplitude do conceito.

Notadamente, a sociedade civil adquire maior visibilidade na teoria gramsciana de Estado, ao menos, sob a concepção aqui denominada e enquanto possibilidade de intervenção na esfera estatal. Vale lembrar que não são esses autores, sejam os marxistas como Gramsci ou o próprio Marx, que “inventam” tal categoria. Eles somente lhe imprimem esse sentido. A manifestação, a seguir,

evidencia a utilização por Marx do conceito de sociedade civil, que, embora não contenha a positividade atribuída por Gramsci, estabelece-se como categoria que imprime movimento a outras categorias, entre elas, o Estado.

A sociedade civil compreende o conjunto das relações materiais dos indivíduos dentro de um estágio determinado de desenvolvimento das forças produtivas. Compreende o conjunto da vida comercial e industrial de um estágio e ultrapassa, por isso mesmo, o Estado e a nação, embora deva, por outro lado, afirmar-se no exterior como nacionalidade e organizar-se no interior como Estado (MARX, 2000, p.33).

De acordo com as considerações acima, pode-se estabelecer algumas vertentes para o pensamento marxista de Estado. Uma delas é que, na luta de classes, o Estado é um inimigo da classe trabalhadora, portanto sua destruição é condição para a emancipação (vertente já demonstrada anteriormente). Contudo, existem análises que admitem a mobilidade “apesar” do Estado. É nesse espaço de contradição, sempre limitado pelo caráter capitalista estatal, que se vislumbra a possibilidade de ação e de ocupação de espaços estatais, como a escola pública. Na análise de Mollo (2001, p. 11), os teóricos marxistas que estudam o Estado e que privilegiam a luta de classes, afirmam que:

Numa visão socialista cabe “trabalhar dentro do aparelho do Estado, mas contra a forma do Estado”, no sentido do fortalecimento da organização de classe, contra o fetichismo e a dominação de uma classe pela outra. Para tanto, não é necessário esperar a destruição do aparato estatal, mas é possível lutar dentro dele, buscando formas de organização e representação baseadas não em pessoas, mas em classes.

De modo geral, esses posicionamentos apontam para a concordância da compreensão “ampliada” de Estado, como define Gramsci. Ao manter a perspectiva do postulado defendido em forma de tese – a *ocupação* da escola – nega-se a compreensão do Estado, enquanto elemento mecanicamente vinculado aos ditames do modo de produção. Desse modo, assume-se a nulidade de qualquer forma de participação efetiva da classe trabalhadora nas ações estatais. De outro lado, é ingenuidade admitir a possibilidade de um Estado proletário. Assim, ao mencionar as fontes constituidoras desse Estado ampliado, tem-se o que: “(...) pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente

como “privados”) e a sociedade política ou Estado (...)” (GRAMSCI, 2000, p.20), ou seja, a sociedade política mais a sociedade civil. Gramsci insere o movimento e, em certa medida, a luta de classes na dinâmica de atuação e composição estatal.

Os conceitos gramscianos não são de fácil compreensão e geram as mais variadas interpretações, mesmo a citação acima, que se remete a sociedade civil. Quando se afirma que tal autor empreende o movimento, não é somente uma justificativa para o entusiasmo da organização civil ser componente do Estado. Ao trabalhar com o movimento da contradição, Gramsci não perde a perspectiva de que a “função educativa” do Estado sob o capitalismo encontra-se na sustentação (seja através do consenso, seja por meio da coerção) dos imperativos desse sistema. Como demonstra em outra passagem sobre a temática:

(...) da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção. (GRAMSCI, 2007, p.244)

O conceito de hegemonia aqui apontado por Gramsci é relevante para a compreensão de sua teorização. Aqui será tomada do ponto de vista do “caráter educativo” que assume o Estado e suas agências para viabilizar o consenso em torno do modo de produção imperante e sua reprodução. Esse conceito permeia toda a análise efetuada, que tem, no início desse tópico, a definição de “estado-educador” realizada por Gramsci. Durante a explanação dos elementos da relação Estado-Capital, embora a menção não se faça diretamente, esse processo educativo se encontra em funcionamento. No processo constituinte do Estado brasileiro, a hegemonia é amplamente utilizada e analisada no tópico seguinte. Entretanto, esses elementos, aqui citados, evidenciam ao menos a necessidade de compreensão do real em movimento. No conceito gramsciano de sociedade civil, encontra-se a possibilidade de contra-hegemonia, a partir da organização social. Há que se evidenciar também o caráter hegemônico capitalista que se materializa no Estado.

Explicitando de forma mais incisiva em sua concepção a possibilidade de atuação da classe trabalhadora na composição de Estado, outro teórico que se aproxima da compreensão dialética de Estado é Nicos Poulantzas. Tal fato, pode-se

dar pelas especificidades dos estudos realizados por ele, que versam sobre as classes sociais e o Estado, de uma maneira mais delimitada, aprofundada. Ele diz que a esfera estatal é um espaço suscetível ao movimento societal. Ciente da supremacia da força do capital, o autor abre espaço para a disputa, ao evidenciar que o Estado se constitui da expressão das relações, evidentes em outros espaços sociais. Em sua manifestação sobre a temática, afirma:

Penso que o Estado não deve ser considerado nem como um sujeito nem como um objeto, mas como a condensação material de uma relação de forças. Nesta formulação, existem dois termos que são importantes: primeiro o Estado como condensação de uma relação de forças, quer dizer o Estado, afinal, concentra em si as contradições das classes. As contradições de classes atravessam e constituem o Estado, encontram-se presentes no próprio seio do Estado, mas o Estado capitalista apresenta uma especificidade própria, é a sua materialidade enquanto aparelho capitalista de Estado. O que quer dizer que o Estado capitalista, sobretudo, apresenta sempre uma especificidade institucional própria, relevante da sua separação das relações de produção; o que permite, por um lado, que uma alteração nas relações de força no seio das classes sociais, no campo da luta de classes, tenha sempre efeitos no seio do Estado, mas que se manifestem no seio do Estado. (POULANTZAS, 1981, p. 84).

A leitura marxista que Poulantzas realiza sobre o Estado não é pacífica mesmo entre os marxistas. Os seguidores da vertente de análise, demonstrada primeiramente, tecem duras críticas ao pensamento desse autor. Há ainda os que o criticam, interpretando-o como estruturalista. Para além da apreciação crítica de seus postulados, um apontamento é pertinente para a abordagem aqui desenvolvida: é o ponto de distinção da abordagem anterior. Acerca do debate sobre a função do Estado (suas relações com poder e economia) o próprio Poulantzas se posiciona:

Um certo marxismo, sempre preso a uma certa tradição política, pretende nos dar a resposta: o Estado se reduziria à dominação política no sentido em que cada classe dominante produziria seu próprio Estado, à sua medida e à sua conveniência, e manipulá-lo ia à sua vontade, segundo seus interesses. Todo Estado não passaria, neste sentido, de uma ditadura de classe. (POULANTZAS, 1990, p.14)

Após realizar esses apontamentos, na dimensão de crítica dos seus críticos, o autor se utiliza do debate político para apontar o espaço para a contradição e das

possibilidades de avanço. Uma primeira observação diz respeito à impossibilidade de transferência da dominação política para a totalidade do tecido estatal que, mesmo em sua constituição interna, é heterogêneo, sem contar todo o conjunto de relações, entre elas, a ação da sociedade civil organizada. Dessa forma, não é possível afirmar que a dominação abrangeria a totalidade do Estado. Seus postulados a seguir, evidenciam a afirmação, sem, porém, deixar de assinalar os elementos políticos hegemônicos oriundos da dominação do capital.

(...) o Estado apresenta uma ossatura material própria que não pode de maneira alguma ser reduzida à simples dominação política. O aparelho de Estado, essa coisa de especial e por conseqüência temível, não se esgota no poder do Estado. Mas a dominação política está ela própria inscrita na materialidade institucional do Estado. Se o Estado não é integralmente produzido pelas classes dominantes, não o é também por elas monopolizado: o poder do Estado (o da burguesia no caso do Estado capitalista) está inscrito nesta materialidade. Nem todas as ações do Estado se reduzem à dominação política, mas nem por isso são constitutivamente menos marcadas. (POULANTZAS, 1990, p.17)

Dessa maneira, Poulantzas se nega a assumir uma visão monolítica de Estado e também de dominação política nesse. Sua contribuição reside na constatação da possibilidade de avanços da organização das massas populares frente à composição do Estado, uma vez que as relações que se estabelecem em seu interior lhe oportunizam tal mobilidade. Entretanto, como herdeiro da tradição marxiana, não sucumbe ao voluntarismo de conceber a transformação efetuada apenas por essa ação. “A ação das massas populares no seio do Estado é a condição necessária para sua transformação, mas não é o bastante”. (POULANTZAS, 1990, p.165). Em última instância, a superação do sistema metabólico societal é necessária para a transformação ou dissolução do Estado que se tem sob o capital.

Vale ressaltar que as ponderações aqui apresentadas são utilizadas na mesma medida para outra categoria do pensamento político – a democracia – que é permeada das mesmas contradições demonstradas até aqui. Essa observação é necessária pelo fato de não ser efetuada, neste estudo, uma revisão pormenorizada da democracia enquanto categoria. Entretanto, são utilizados conceitos como gestão democrática da educação. Assim, as considerações críticas sobre o Estado, tanto

nos limites, quanto nas possibilidades, aplicam-se também à democracia. Ela ainda se aplica como alicerce de perspectiva, ações e práticas inseridas na concepção de Estado e de atuação social que se vislumbram com o presente estudo. Assim, ao invés de teorizar especificamente sobre a democracia, evidencia-se a concepção sobre tal categoria, de maneira indireta, mediante a concepção de Estado, as práticas sociais históricas e suas concepções de mundo, as práticas educativas que se postulam, culminando no processo de ocupação da escola.

Retomando as afirmações sobre o Estado em particular, há que se apontar que as mudanças (que se dão ao menos na forma) ocasionadas pela reorganização do capital, evidenciam outras características da composição dessa instituição. Embora se tenha utilizado várias fontes de referência, salvo a visão um pouco mais recente de João Bernardo e Hellen Wood, há uma particularidade nas análises e na realidade que circundavam seus analistas.

Muitas das considerações efetuadas tiveram por base material um Estado bem diferente do que vemos nos dias atuais. Como exemplos, têm-se Marx, com experiências históricas, como a Comuna de Paris, partidos comunistas fortes disputando o poder em Gotha, na Alemanha, implementando ações, ou ainda, Poulantzas, com elementos do Estado de Bem-Estar Social europeu. Hoje, o discurso neoliberal acentua as características frágeis do Estado, afirmando que esse se encontra em crise. Reside aqui mais uma estratégia de classe para “ocupar” o Estado, visto que, frente à crise do Estado, os setores culpados e saneados são aqueles que prestam atendimento às políticas sociais. Dentre as explicitações do ponto de vista do capital, tanto as causas da crise, quanto as possíveis resoluções da mesma têm conseqüências diretas às classes trabalhadoras:

Conforme o diagnóstico neoliberal, o Estado entrou em crise tanto porque gastou mais do que podia para legitimar-se, já que tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal, quanto porque, ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado. As políticas sociais, para a teoria neoliberal são um verdadeiro saque à propriedade privada, pois são formas de distribuição de renda, além de também serem um obstáculo ao livre andamento do mercado, visto que os impostos oneram a produção (PERONI, 2006, p.13).

Dessa maneira, há uma tendência à diminuição ou até mesmo à extinção do

atendimento a políticas sociais por parte do Estado neoliberal. Dado esse recuo estatal nas políticas sociais, muitos analisam, nomeiam as ações neoliberais como ações de Estado Mínimo. Que se esclareça que tal terminologia é equivocada, uma vez que o Estado diminui apenas no atendimento às demandas sociais, como educação, saúde, previdência entre outras, porém maximiza-se no que diz respeito às condições de reprodução do capital. O que há de fato é uma nova racionalidade na gestão pública estatal que direciona a atuação do Estado para finalidades distintas das necessidades da maioria do tecido societal (ou seja, da classe trabalhadora) e a favor do mercado.

A gestão neoliberal do Estado implica conduzi-lo como se fosse um negócio, mas o resultado é o inverso do que ocorre quando essa racionalidade é aplicada do 'capital público', temos dilapidação dos recursos do Estado, encolhimento de seu tamanho, atrofiamento do espaço econômico público, em uma palavra: espoliação. Isso não quer dizer, no entanto, como já se tornou lugar-comum, que o Estado hoje será fraco. Ao contrário, ele tem de ser extremamente forte, no limite violento, para conduzir os "negócios de Estado" da forma mais adequada possível de modo a preservar e contemplar grupos de interesse específicos. (PAULANI, 2006, p.80)

Essa "espoliação" do Estado não se dá somente através da utilização desse como agente facilitador da reprodução do capital. É fato que o Estado e suas ações atualmente, promovem inserções na regulamentação dos mercados propriamente. Ou seja, o que se vê é a legalização de medidas de desamparo ao trabalho e conseqüente favorecimento do capital, investimento em infra-estrutura ligada à produção, como portos, ferrovias, ajudas aos setores financeiros, enfim ações diretas de apoio ao mercado e enxugamento notável na atuação social. E há ainda uma outra face de tal espoliação, ligada a "ossatura própria" do aparelho do Estado, já apontada anteriormente por Poulantzas: o número considerável de membros diretamente ligado a essa estrutura que, por meio dessa ligação, promovem um grande saque das contas públicas para a manutenção privada. Essa prática não está restrita somente aos altos cargos da burocracia e a atividade executiva, parlamentar e judiciária, mas também ao mercado que encontra nessa estrutura a forma de existência. Refiro-me aqui a empresas que existem essencialmente para prestar serviços ou, como diz Paulani, espoliar o Estado contemporâneo.

Com esses apontamentos, é possível constatar que, seja a época, seja a forma que se dêem as relações, o conflito de classes no interior do Estado é reeditado. Esse conflito se resume não somente no embate entre o capital e o trabalho, mas também no interior do capital para superação de suas crises. Assim se constituem os vários momentos de reorganização do capital. É possível afirmar que na atualidade, esse conflito é reeditado com maior complexidade. Sempre o capital se utiliza das estratégias educativas, do “estado educador” para a sustentação de sua hegemonia. Isso se circunscreve às várias dimensões humanas. Contudo, na contemporaneidade, as mudanças, a propagação de idéias (e de produtos, se há como se fazer distinção) superam de forma mais eficiente os limites. A globalização é um elemento que proporciona tal complexidade e eficiência, seja do ponto de vista da ação dos sujeitos sociais organizados (pois as lutas também se internacionalizam) ou da estruturação do capital em escala mundial. Frente a tal fenômeno, mesmo quando se fala em políticas locais, os efeitos da globalização necessitam ser considerados. Isso, de acordo com alguns analistas, enfraquece o poder da organização local:

Portanto, as forças predominantes na sociedade civil possuem escassas possibilidades de influenciar ou reorientar as diretrizes governamentais. Como o Estado está crescentemente obrigado a atender às condições e injunções das organizações multilaterais e das corporações transnacionais, as orientações das forças predominantes na sociedade civil, em termos de povo, setores sociais subalternos ou a maior parte das classes assalariadas, não encontram condições políticas ou jurídico-políticas de realização (IANNI, 1998, p.19).

O cenário que se apresenta não é otimista. Constata-se o caráter classista do Estado e também que, no estágio atual do desenvolvimento capitalista, a estratégia do capital enfraquece a mobilização popular. No entanto, na contracorrente, a estratégia globalizante também é utilizada pela classe trabalhadora, como pode ser evidenciado pelos Fóruns Sociais Mundiais e lutas contra a globalização¹¹. Pode-se destacar também o fortalecimento das ações locais, como a agricultura familiar, no movimento contra-hegemônico da globalização, vide organizações internacionais como a Via Campesina.

¹¹ Não é objetivo aqui aprofundar na temática, mas há uma boa discussão na obra: GOHN, Maria da Glória. (Org.). **Movimentos Sociais no Início do Século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2003. .

Frente a tal complexidade e com o avanço simultâneo das formas de resistência, o capital acelera também sua metamorfose em busca da reestruturação que se quer hegemônica. Sua relação com o Estado também acelera no que diz respeito a mudanças. Do ponto de vista político estatal, por mais que sejam extremamente recentes os apontamentos acerca da política e do Estado neoliberal, não é mais a estratégia hegemônica. Pautado em críticas ao neoliberalismo e também às administrações estatais de esquerda, herdeira dos movimentos revolucionários, a estratégia recente de Estado centra-se na chamada terceira via¹². A citação a seguir, ao analisar a herança liberal do movimento da terceira via, evidencia um elemento importante para nossa análise, o vínculo direto com outros momentos de organização do capital.

Com essa proposição, a Terceira Via recupera e articula duas noções importantes para estratégias capitalistas de dominação. Inicialmente, retoma a teoria do “capital humano” difundida por Theodore Schultz nos anos 1960 (...) Por essas características, o “capital social” associado ao “capital humano”, seria o remédio para minimizar os efeitos perversos e degradantes inerentes ao modo de produção capitalista na sua fase atual e, ao mesmo tempo, introduzir estrategicamente novas referências sociais. (LIMA, MARTINS, 2005, p.62-3)

Esse apontamento cumpre dupla função. Primeira, ratificar que, sob o capitalismo, mesmo as vertentes que se apresentam visando a amenizar os impactos de políticas do capital sobre a sociedade como um todo e especificamente a classe trabalhadora, distanciam-se muito de tal função, intensificando o que os autores acima chamam de “efeitos perversos” do modo de produção (e o Estado sempre figura como elemento articulador de tais iniciativas). Em segundo lugar, em específico para esse objeto de tese, vale ressaltar o remodelamento da estratégia do capital humano, agora capital social e seus vínculos com o sistema educacional. O “Estado educador”, pautado em teorias gerais, incute na sociedade, seja pelo

¹² A categoria “Terceira Via”, que é alicerce para concepções de Estado no âmbito administrativo dos dias atuais e que referencia a reforma do Estado brasileiro aqui abordada, é teoricamente desenvolvida por Antony Giddens. (Embora o conceito esteja presente em toda sua obra, pode-se referenciar: **A terceira via**. Brasília: Fundação Teotônio Vilela, 1999 e **Para além da esquerda e da direita**. São Paulo: Unesp, 1996). Contudo, vale ressaltar que a expressão é cunhada da década de 1970, pelo pensador checo Sik Ota, descrita em: **Argumentos para uma Terceira Via; nem comunismo soviético nem capitalismo**, Coimbra: Livraria Almedina, 1978. Faço essa advertência, pois utilizo o conceito empregado em outro autor. Entretanto, meu objetivo não é desenvolver o conceito em si, por isso não me debruço sobre as fontes originais.

sistema formal de ensino, seja com um processo de educação informal, uma determinada perspectiva. No momento em que fora utilizada a tese da “produtividade da escola improdutiva” de Frigotto, estava ciente de que se tratava de um momento histórico particular e vinculada a teoria do capital humano, ou seja, vinculada a um momento distinto de organização produtiva. Contudo, aponto que embora manifesta de forma diferente, o princípio ali utilizado é atual. Assim, a função de construir uma racionalidade distinta para a escola, ocupada pelos sujeitos que a constituem e respondendo às necessidades desses, é atual. Dessa maneira, não se minimiza efeitos de lógica imperante, para confrontá-la à necessidade de transformá-la.

Como se dará tal transformação, o ponto de partida para a mesma, é uma questão que mesmo historicamente ainda não se tem a resposta necessária. Mas não é por isso que se permite abdicar da utopia e da luta e ceder aos encantos das teorizações do fim da história. A revisão efetuada até aqui sobre a compreensão de Estado, mesmo circunscrita às perspectivas emancipatórias, além de fornecer elementos para melhor compreensão sobre a temática, figuram também como uma resposta a essa suposta ausência de alternativas, imposta pela lógica do modo de produção vigente.

Pode-se constatar que, mesmo entre aqueles que vislumbram uma sociedade emancipada, as concepções acerca do Estado são diversas e algumas até mesmo contrastantes, porém com elementos comuns. Dada a especificidade do cenário da pesquisa desenvolvida (escolas públicas e estatais inseridas em movimentos sociais) mostra-se que o debate sobre o Estado se faz necessário e que não está concluído. De todas as considerações efetuadas, pode-se definir duas premissas claras: o caráter de classe que o Estado assume e a necessidade da relação entre sociedade civil e Estado, mesmo para superação do Estado atual.

Dito de outra forma, ao Estado cabe garantir a reprodução do capital, mas, até para fazer isso, pode ser por vezes importante não atender a interesses de parte dos capitalistas ou atender necessidades dos trabalhadores, desde que garantido o processo de exploração. É este tipo de autonomia que permite aos trabalhadores, por vezes, ganhos com medidas do Estado, ganhos que são resultado de lutas de classe permanentes. Mas é preciso ter em mente que tal autonomia é sempre relativa, uma vez que ela pressupõe a defesa, pelo Estado capitalista, da exploração que define o capital. (MOLLO, 2001, p.17)

Essa última citação é contundente ao afirmar que boa parte dos avanços conquistados frente ao Estado capitalista é, em certa medida, um mecanismo de manutenção da reprodução do capital, e, em última instância, mesmo atendendo parcialmente às reivindicações populares, serve aos interesses do capital. Desse modo, vale ressaltar a necessidade da compreensão da parcialidade na intervenção das massas populares. Na mesma medida, reconhecer a necessidade de tais intervenções para o suprimento das necessidades materiais básicas da classe trabalhadora, e como manutenção de um processo de luta que vise a transformação. É esse tênue limite que oscila entre a inércia frente ao Estado representante do sistema social e o voluntarismo de ações populares de “transformação” do Estado que assinala a possibilidade de construção de um processo, e quiçá, uma sociedade com base na emancipação.

Qualquer movimento externo, tomada de assalto, ou outro mecanismo de intervenção no Estado, historicamente se mostrou insuficiente para a transformação do mesmo. Mesmo que a finalidade seja a dissolução desse Estado que aí está, essa se pautará em uma efetiva organização social, e suas instâncias representativas, como organizações sindicais, movimentos sociais, ou seja, pela classe trabalhadora organizada; e, é necessária a compreensão de que a base material da mudança é o próprio Estado que se têm.

Uma transformação do aparelho de Estado no sentido do desaparecimento do Estado só pode apoiar-se numa intervenção ampla das massas populares no Estado, por meio certamente de suas representações sindicais e políticas, mas também pelo desenvolvimento de suas iniciativas próprias no seio mesmo do Estado. (POULANTZAS, 1990, p.301)

A referência do autor cabe tanto para a ação aos sujeitos políticos, trabalhadores (entre outros que compõe o Estado internamente), quanto ao movimento da sociedade civil organizada que age com a conquista de direitos sociais oriundos de ações estatais. Acredito que é sob essa perspectiva que pode se construir a categoria ocupação da escola. Uma ação coletiva, partindo de sujeitos políticos sociais que desafiam as finalidades implícitas do Estado na sociedade de classes e dele arrancam um atendimento que supra, mesmo que parcialmente, suas

demandas, sem, contudo, abandonar a compreensão do caráter parcial e insuficiente que tais ações constituem no processo de mudança social.

Após efetuar a referida revisão de literatura, o objetivo é construir uma reflexão acerca de um Estado passível de tensionamento por parte dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, ainda que sob todos os condicionamentos do modo de produção capitalista. Tal compreensão é necessária para o fenômeno a ser tratado na tese, bem como a compreensão das contradições integrantes dessa relação, as estratégias de pressão, o avanço da sociedade civil organizada e as estratégias de resistência estatal. Compreender tais movimentos sociais é fundamental para a escola pública aqui almejada. São, justamente, tais contradições, que permitem o avanço da classe trabalhadora para que ela consolide a categoria *ocupação* da escola.

É válido lembrar que a análise realizada até aqui, não busca efetivar uma discussão sobre teoria do Estado e que, mesmo para a compreensão dos fenômenos abordados na tese, encontra-se incompleta. Falta uma reflexão mais detalhada sobre a configuração do Estado nos dias atuais que, embora constituído por vários aspectos já abordados, carrega em sua materialização elementos singulares que necessitam ser observados. Uma vez que o próximo tópico se voltará para os elementos das particularidades do Estado brasileiro, procurar-se-á suprir essa lacuna, relacionando a constituição do Estado no Brasil com os fenômenos voltados à reorganização estatal e do capital que se apresenta nos dias de hoje.

2.3.O ESTADO BRASILEIRO, DAS PARTICULARIDADES ÀS INCIDÊNCIAS ATUAIS

Embora estejamos tratando de características gerais do Estado e isso eximiria de uma análise do Estado local, no caso o brasileiro, os apontamentos aqui são necessários por dois motivos: 1) O Estado brasileiro é dotado, em sua constituição de muitas singularidades; emancipa-se sob tutela; é atrasado em relação às mudanças mundiais, como exemplo pode-se citar a questão escravista, entre uma série de especificidades que nos tornam singulares; 2) O processo de reforma do Estado, intensificado nas últimas décadas, que se faz com uma série de

determinantes globais, é de importância crucial, tanto para o entendimento da questão aqui proposta quanto para alinhar possibilidades de ação que visem à superação de qualquer estrutura hegemônica atual.

Dito isso, é perceptível que mesmo delimitando sobre Estado brasileiro, não é possível realizar uma exposição nesse limite. Assim, as intervenções que fogem dos âmbitos nacionais não se materializam apenas no Brasil, mas em quase toda aldeia global. De forma mais específica, tal configuração incide sobre a organização de sistemas educacionais e, ainda, não teria como não se vincular à prática docente. Assim, a relação entre Estado e Educação também constitui a presente análise.

Em relação às particularidades da constituição do Estado brasileiro, há que se apontar que a criação do Estado autônomo, com a “Independência” (como se no capitalismo global, países periféricos fossem independentes) datada de 1822 é um fato controverso. Com inconsistências, como a manutenção imperial do mesmo clã no poder, o príncipe português torna-se imperador do Brasil “Independente”. O reconhecimento da ex-colônia para Portugal se dá sob pagamento, que dá origem para o primeiro empréstimo do Brasil independente, tomado da Inglaterra. Esse primeiro período não será analisado de forma intensa, enfatizando-se que a Independência não altera em nada o caráter desigual da estrutura brasileira e é justamente a elite rural que sustenta politicamente o império.

Pode-se constatar assim que a independência se dá pelo alto. O Estado brasileiro se constitui, desde seu surgimento, desvinculado da população que o constitui. Essas mesmas características são preservadas em outro momento histórico significativo para a constituição do Estado nacional, a proclamação da república brasileira. A fim de assinalar o distanciamento da constituição republicana do Estado brasileiro das massas populares, Coutinho realiza as seguintes observações:

Isso suscita uma questão que aqui não cabe analisar em detalhe, mas apenas mencionar: se o Brasil tivesse conhecido um processo de independência diverso, gerado efetivamente de baixo para cima, ou seja, por meio da ação de movimentos republicanos e relativamente populares – como os que ocorreram, por exemplo, não só em várias regiões da América espanhola, mas também entre nós nas “inconfidências” mineira e, sobretudo, baiana -, talvez não fôssemos hoje um único país, um país unificado. E caso tais repúblicas tivesse sido construídas com a participação popular, forjando assim estruturas mais democráticas ou, no mínimo brasileira, se deve essencialmente ao fato de que nossa Independência se deu ‘pelo alto’. E isso criou este fato anômalo de que o Brasil foi um Estado

antes de ser uma nação. Decerto, com o passar do tempo, constituímos uma nação brasileira, ainda que – o que é positivo – com suas muitas especificidades regionais. Mas cabe insistir que a nação brasileira foi construída a partir do Estado e não a partir da ação das massas populares. (COUTINHO, 2006, p.75-6)

Esses apontamentos permitem algumas considerações acerca do caráter classista do Estado brasileiro. Essas manobras “pelo alto” que lhe deram origem conferem, como explicita Coutinho, a criação de um Estado, sem necessariamente uma nação brasileira. Isso implica que uma correlação de poder dirige uma série de eventos significativos da história nacional, alijando desse processo a maioria da população. Os desdobramentos desses fatos facilitam a compreensão da constituição do fenômeno da construção do chamado “Estado burguês” no Brasil, cuja formação é analisada na tese de Décio Saes (1990), trabalho que servirá de base para algumas considerações efetuadas a seguir.

A partir do Brasil República, um fenômeno se intensifica com a chancela estatal, a consolidação das condições necessárias para o favorecimento de classe, seja de forma ideológica, política ou material, fato que leva vários pesquisadores a concordar com a tese do Estado Burguês no Brasil. Essas condições, articuladas e mantidas pelas classes dominantes são promotoras de um ciclo vicioso: uma vez que a classe dominante conduz as ações estatais, direcionando-as para seus benefícios, alijam do processo as classes populares. Alijadas do processo de construção de políticas públicas, as classes dominadas se afastam das condições materiais de acesso a tal processo, que cada vez se intensifica em virtude de tal combinação.

Esse processo, bem articulado, que soma processos subjetivos, como a individualização a processos objetivos, como o trabalho, torna o sistema capitalista eficaz. Esse movimento de articulação é exposto por Saes da seguinte maneira:

Na verdade, o Estado burguês cria as condições ideológicas necessárias à reprodução das relações de produção capitalistas. E o faz, na medida em que desempenha uma dupla função.

Individualiza os agentes da produção (produtores diretos e proprietários dos meios de produção) mediante a sua conversão em pessoas jurídicas: isto é, sujeitos individuais aos quais se atribuem direitos e uma vontade subjetiva. *Neutraliza, no produtor direto, a tendência à ação coletiva*, decorrente do caráter socializado do processo de trabalho, e determina, por esse modo, a predominância, no produtor direto, da tendência ao isolamento, decorrente

do caráter privado assumido pelos trabalhos nesse processo. (...) (SAES, 1990, p.32-3) Grifos no original.

O processo desenvolvido de criação das condições ideológicas para a reprodução capitalista configura-se na ação citada por Gramsci do “Estado-educador”. Esse processo se dá com uma relevante eficiência, uma vez que ele articula categorias fundantes, sendo a principal o trabalho, com elementos próprios da subjetividade humana. Não é demais ressaltar que a instituição articuladora dessas ações é o Estado. Precisamente a partir da proclamação da república, o Estado nacional brasileiro aprimora os mecanismos que vão dar materialidade para ações citadas acima por Saes. É por esse motivo que esse momento histórico é considerado pelos pesquisadores da área como marco da constituição do Estado burguês no Brasil. Embora, em outros momentos da organização estatal, a relação de dominação estivesse presente, como no caso imperial, é nesse momento que se acirra o estreitamento da relação Estado-Capital no Brasil.

Embora bastantes limitados, esses elementos esclarecem alguns pontos para o entendimento das relações do Estado no Brasil. As referências circunscrevem-se à constituição desse Estado, mas, de maneira geral, se reconstrói no desenvolvimento Estatal, em que a tônica da ausência da participação das classes populares se mantém. De maneira esquemática, Saes (2001), ao procurar um esquema teórico alternativo para análise do Estado, se pautando numa postura marxista, próxima a Poulantzas, diria que o pesquisador equipado com tais conceitos chegaria a seguinte síntese:

Ele não chegaria portanto à interpretação simples da evolução do Estado no Brasil, que encontramos pelo menos sugerida em textos clássicos do marxismo brasileiro: a) um Estado de senhores de escravos, de meados do século XVI até 1888-1891; b) um Estado de senhores de terras ou latifundiários, da proclamação da República até a Revolução de 30; c) um Estado dos capitalistas de 1930 até hoje. (SAES, 2001, p.98)

Saes evidencia na seqüência de seu raciocínio que a “evolução” não se daria de forma linear, mas sim transpassada de elementos de um estágio em outro, ou seja, desde o período colonial, elementos da economia capitalista estavam sendo desenvolvidos, entre outras constatações. Contudo, a referência feita ao autor é no

sentido de esclarecer o elemento de ausência da participação popular ou, de uma interação com os de “baixo” pelos do “alto” que conduziam o processo. Isso é perceptível tanto na postura final de Saes, como em seu relato sobre os clássicos do marxismo brasileiro. Tal referência também cumpre a função de demonstrar *en passant* as características da constituição do Estado em diversos momentos, de maneira sintética.

Houve vários movimentos internos ao Estado desde sua época republicana, que vai além da definição sintética exposta acima de “um Estado dos capitalistas”. Porém, como a proposta aqui não é uma revisão geral das formas de Estado no decorrer da história brasileira, somente será ressaltado que a forma capitalista adotada para o período ditatorial não se faz exatamente vinculada ao mercado. O próprio Estado, no afã nacional-desenvolvimentista, empreende ações no ramo industrial, energético, ou seja, criando uma série de empresas estatais, influenciando assim de forma direta a economia. Vale ressaltar uma comprovação empírica das premissas gramscianas desse período: as formas de manutenção da hegemonia, consenso e (quando esse não é suficiente) a coerção. O período ditatorial no Brasil é notadamente coercitivo. O fim das liberdades democráticas, a violência e a repressão na totalidade das manifestações sociais, não só políticas, como artísticas, intelectuais, evidenciam essa face hegemônica sustentada pela coerção. Fato que mais uma vez, distancia o centro do poder da população em geral.

Com o fim desse período e a abertura democrática, desde 1985, a temática da reforma do Estado se faz presente. Contudo, aqui será efetuado um corte para a reforma estatal, proposta e iniciada na década de 1990, sob o governo Fernando Henrique Cardoso. Mais precisamente, será observada uma categoria constituinte, senão central, de tal reforma: o público não-estatal. As reflexões e também as ações que circundam a temática podem, sem dúvida, ser remetidas a Luis Carlos Bresser Pereira¹³, ministro da administração federal e reforma do Estado – MARE, do governo citado, que comanda a reforma da gestão pública de 1995. Tal reforma não se dá isolada do contexto internacional. Notoriamente se articula com o movimento chamado de “Terceira Via”, que critica a ineficiência do Estado – por isso a urgente

¹³ Além dos próprios documentos produzidos pelo MARE, ainda há a seguinte obra do autor, específica sobre a temática: BRESSER PEREIRA, Luis Carlos; SPINK, Peter. (orgs.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. Para análise da tese, será referenciada outra obra, mais vinculada à categoria abordada.

necessidade de reforma – mas também crítica a resposta neoliberal sobre a crise do Estado.

Embora essa reforma seja recente, está envolvida numa teia de movimentos internacionais, como neoliberalismo, terceira via, entre outros debates, vale ressaltar que os princípios aqui discutidos, implantados, se fazem presentes na discussão sobre teoria geral do Estado. Perceba-se como a afirmação conceitual de Bobbio se aproxima dos conceitos aqui desenvolvidos ligados à referida reforma do Estado.

Os dois processos de publicização do privado e de privatização do público, não são de fato incompatíveis, e realmente compenetraram-se um no outro. O primeiro reflete o processo de subordinação dos interesses do privado aos interesses da coletividade representada pelo Estado que invade e engloba progressivamente a sociedade civil; o segundo representa a revanche dos interesses privados através da formação dos grandes grupos que se servem dos aparatos públicos para o alcance dos próprios objetivos. (BOBBIO, 2001, p.27)

É mediante essa simbiose benéfica à reprodução do capital que são alinhados muitos princípios e categorias. Os conceitos de reforma do Estado e do público não-estatal (em certa medida na afirmação de Bobbio) se vêm indissociáveis. Como aponta o autor:

A reforma do Estado, processo reclamado por múltiplos setores, tem também múltiplas conotações. Entretanto, paulatinamente, alcançam-se alguns consensos básicos. Um é que, nas novas condições históricas, o Estado necessita renovar sua própria institucionalidade para poder servir melhor aos deslanche da sociedade, e, em última instância, ao desenvolvimento socioeconômico. Outro consenso básico é que, para tais fins, é preciso não só que o aparato do Estado se torne realmente público, mas também que o espaço do público não se esgote no estatal. (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999, p.7)

Há uma série de elementos implícitos na informação acima. Implícitos que se tornaram explícitos e legais após a reforma do Estado que, nesse momento, era somente reclamada pela “sociedade”. O que se está entendendo por público e que não quer se esgotar no estatal é uma forma de a “sociedade civil”, que por meio da organização em torno de instituições, efetua ações sociais diretas, uma vez que o Estado é ineficiente para tanto. Assim o chamado “Terceiro Setor”, nem público, nem

privado, é conclamado a realizar ações junto às áreas sociais preferencialmente. A reforma do Estado, pautada nesse princípio, visa a solucionar dois problemas da sociedade brasileira: primeiro, promover uma ação mais efetiva nas áreas mais necessitadas, uma vez que a pesada e ineficiente máquina estatal não é capaz de atuar a contento nessas áreas, em segundo lugar, é promovida uma verdadeira revolução cidadã, uma vez que a resposta para esses problemas sociais seriam dadas pela própria sociedade civil organizada.

Nesse sentido, a reforma do Estado caminha por duas frentes. Uma institucional, no plano político-jurídico, na implementação do aparato legislativo que garanta a atuação de novo “sujeito social” oriundo do Terceiro Setor. A materialização legal desse sujeito são as organizações não-governamentais - ONGs¹⁴, que por meio das seguintes leis: Lei das Organizações Sociais de 1998, Lei nº 9.790/99, que cria as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, e Lei do Voluntariado, em 1998, encontram-se plenamente capazes de realizar seu propósito: ser um espaço público não-estatal. A outra frente diz respeito a uma função educativa-subjetiva, que se constitui na criação do consenso em torno da nova categoria. Isso se faz na concepção de uma visão que articule o local e o geral, as categorias sobre Estado, Economia e Política.

A principal consideração aponta para a necessidade de reivindicar o tratamento do público não-estatal simultaneamente em termos políticos e econômicos. Nesse sentido, é preciso considerar que as práticas sociais cujo objeto de atenção expresso é a satisfação de necessidades coletivas, apelando à cooperação voluntária e à responsabilização pelo outro e incorporando relações sociais simétricas, constituem o núcleo do espaço público que permite, como tal, atualizar o sentido de compromisso cívico: “liberdade e igualdade para todos”. (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999, p.38)

Quando foi citada a Lei do voluntariado, talvez não tenha ficado clara a função dessa categoria frente a esse processo de reforma, mas, com esse último esclarecimento, pode-se evidenciar que, além do forte apelo aos indivíduos para o processo de contribuição social, pode-se atentar também para o fato de a reforma estatal procurar também enfraquecer a concepção de classe. Isso tanto no plano

¹⁴ As ONGs não surgem nesse momento histórico. Já na década de 1980, cumprem um importante papel político no Brasil. A abordagem feita aqui é circunscrita à categoria do público não-estatal e à reforma do Estado de 1995.

ideológico, como no plano material, através da precarização dos postos de trabalho, com a inserção das ONGs no cumprimento de serviços públicos sociais.

Em relação à concepção de Estado como um todo é interessante perceber como se propaga a reforma como uma mudança significativa na constituição do Estado. E isso não é um privilégio da reforma brasileira. Tal perspectiva está articulada ao pensamento mundial. Numa obra editada na Argentina, de um autor português, colocam-se as mudanças que são semelhantes às idéias contidas na reforma do Estado brasileiro, num conjunto de ações, que elevam o Estado à condição de movimento social, ao apresentar o Estado como novíssimo movimento social.

La despolitización del Estado y la desestatalización de la regulación social inducidas por la erosión del contrato social indican que bajo la denominación “Estado” está emergiendo una nueva forma de organización política más amplia que el Estado: un conjunto híbrido de fluxos, organizaciones y redes en las que se combinan y solapan elementos estatales, nacionales y globales. El Estado es el articulador de este conjunto. (...) Y será también en este marco donde las fuerzas democráticas deberán luchar por la democracia redistributiva y convertir al Estado en componente del espacio público no estatal. Esta última transformación del Estado es la que denomino *Estado como novísimo movimiento social*. (SANTOS, 2006, p.48-9)

A reforma do Estado brasileiro se aproxima da política neoliberal de uma forma explícita. Porém, esse movimento da terceira via, embora reconheça alguns elementos positivos na política neoliberal, propõe-se a ser uma alternativa a ela. Busca a humanização do capital. Mas como se pode perceber, há muitos pontos de convergência: a “falência” e incapacidade do Estado para execução de serviços sociais e a retração de suas ações frente às demandas populares são “motivos” para “ação” da “sociedade civil”. Essa ação camufla a desoneração do Estado com suas responsabilidades. Esse tipo de política fortalece a distância entre classe trabalhadora e Estado, de uma forma inteligente e articulada, ao mesmo tempo em que se propõe ao atendimento de questões populares de uma forma “eficiente”, uma vez que a própria sociedade civil que dá respostas a esses problemas, desonera a estrutura estatal de tais ações, liberando-a para seu princípio central: dar condições para a reprodução do capital. E ainda, as ações pontuais, locais, desviam o foco do central para o periférico, camuflando assim os interesses verdadeiros do Estado.

Quando o Estado brasileiro autoriza a formação de conselhos comunitários que concretizem a participação popular na gestão de certos órgãos municipais (como centros de saúde ou administrações regionais) ou recorre à iniciativa popular para a resolução de certos problemas ditos “locais” (exemplo: os mutirões de construção), não está pura e simplesmente estimulando o desenvolvimento genérico de “cidadania” política no seio das classes trabalhadoras. Na verdade, tal Estado está propondo, em primeiro lugar, que as classes trabalhadoras aceitem e legitimem em termos práticos uma certa divisão do trabalho no seio do aparelho de Estado capitalista: a concentração do ramo central nas questões cruciais concernentes à acumulação do capital (estatuto de propriedade, tributação, investimento, salários, “direitos” etc.) e a dedicação do ramo local às questões referentes mais diretamente à reprodução da força de trabalho (moradia, transporte, saúde, educação etc.). em segundo lugar, esse Estado atrai politicamente as classes trabalhadoras para o pólo local, atenuando desse modo a sua intervenção nas questões tratadas pelo pólo central. (SAES, 2001, p.69)

Vinculando esse apontamento ao tema central da tese aqui desenvolvida, fazem-se necessários alguns apontamentos. O que diferencia então a ocupação da escola, a atuação da população na gestão da educação? É a compreensão de que a educação, a saúde, a moradia, a previdência ou outros serviços sociais do Estado não são fim em si mesmos. Ou seja, a compreensão da democracia e a ciência da insuficiência das ações populares para transformação social sem a derrubada da estrutura social capitalista. Alguns exemplos: primeiro do MST. No Paraná, o MST promove em suas manifestações a ocupação de praças de pedágio, alvo de críticas por boa parcela da sociedade. “O que os Sem-terra têm a ver com o pedágio?” dizem as críticas. É a compreensão da totalidade do processo social, que a reforma agrária não é uma bandeira dissociada de outras demandas sociais.

Assim também é o processo de Educação do Campo; as ações promovidas na escola visam a atingir um debate sobre a vida no campo, a manutenção, as condições, o acesso aos bens materiais, culturais, tecnológicos para assegurar a reprodução da existência no campo. É objeto da Educação do Campo ainda que o paradigma de agricultura se faça necessário. Discute-se, assim, produção e economia, para além dos limites da agricultura. É somente com essa visão de totalidade que a escola pode contribuir com um processo de transformação social. Caso contrário, a instituição escolar, circunscrita a ela mesma, limitando-se a questões epistemológicas, será uma instituição que funcionará como um instrumento que legitima a reprodução. Sendo apenas mais um espaço, que “desvia” (como

expôs Saes, na citação anterior) o foco de ação, pulverizando uma ação contra-hegemônica e, indiretamente, contribuindo para a manutenção do sistema.

Nesse sentido, ao seguir a tradição crítica e dialética usada para a compreensão do Estado (frente a essa conjuntura do Estado brasileiro, no momento pós-reforma), cabe aqui promover o debate da categoria central para a organização do Estado atual: a economia, que, sob o capital, equivale-se ao mercado.

Mesmo com o processo de privatização intensificado com a reforma do Estado de 1995 e com a “terceirização” e conseqüente precarização promovida pela inserção do terceiro setor no atendimento aos serviços públicos, o montante de recursos encaminhados para as áreas sociais é considerável. Como o Estado se constitui, ao menos teoricamente, numa instituição cuja função é mediar os conflitos e promover o “bem-estar” de seus envolvidos, todos os cidadãos, constituidores de um Estado nacional, contribuem para a manutenção do mesmo, por meio de uma série de mecanismos arrecadadores, pertencentes a cada unidade estatal. Ao montante de recursos arrecadados para aplicação social, dá-se o nome de fundo público.

A própria existência dessa categoria é desafiadora, pois, sob o capitalismo, a existência do mesmo cumpre uma dupla função: de atender demandas sociais, mesmo que ligadas à reprodução da força de trabalho e à aplicação direta nas condições de reprodução dos mercados. Francisco de Oliveira discute tal contradição e aponta a categoria de fundo público e sua existência como desafiadoras de categorias constituintes do capital, como o valor e denomina o fundo público como antivalor, ao menos frente aos capitais individuais. Nas palavras do autor:

A rigor, trata-se de uma relação ad hoc entre o fundo público e cada capital particular. Essa relação ad hoc leva o fundo público a comportar-se como um anticapital num sentido muito importante: essa contradição entre um fundo público que não é valor e sua função de sustentação do capital destrói o caráter auto-reflexivo do valor, central na constituição do sistema capitalista enquanto sistema de valorização do valor. O valor, não somente enquanto categoria central, mas práxis do sistema, não pode, agora, reportar-se apenas a si mesmo: ele tem que necessariamente reportar-se a outros componentes; no caso, o fundo público, sem o que ele perde a capacidade de proceder à sua própria valorização. (OLIVEIRA, 1998, p.29).

Não somente do ponto de vista teórico, mas também do ponto de vista

prático, o debate sobre o fundo público é necessário, uma vez que, além de ser uma categoria de dupla função, é essencial no debate do Estado contemporâneo e nele se encontra uma boa possibilidade de ação, pois a tomada, o controle, ou, pelo menos, a ciência dos fundos públicos pela população seria um considerável avanço de classe sobre a constituição do Estado. Contudo, para avançar no entendimento sobre as possibilidades de atuação mediante os fundos públicos, faz-se necessária uma maior compreensão sobre os mesmos, e de suas contradições com essa estrutura do capital. Assim, a breve conceituação a seguir tem uma função esclarecedora.

O conceito de fundo público tenta trabalhar essa nova relação na sua contraditoriedade. Ele não é, portanto, a expressão apenas de recursos estatais destinados a sustentar ou financiar a acumulação de capital; ele é um mix que se forma dialeticamente e representa na mesma unidade, contém na mesma unidade, no mesmo movimento, a razão do Estado, que é sociopolítica, ou pública, se quisermos, e a razão dos capitais que é privada. (...). O fundo público só existe e somente se sustenta como consequência da publicização das classes sociais, do deslocamento da luta de classes das esferas das relações privadas para a das relações públicas: ele é uma espécie de suma de todas essas transformações, as quais tem que ser renovadas quotidianamente, sob pena de perder sua eficácia. (OLIVEIRA, 1998, p.53-4)

Oliveira não deixa de evidenciar que, sob o capital, a utilização dos fundos públicos se dá também para a sustentação da reprodução do capital. Tal fato foi demonstrado também ao longo do texto e pode-se dizer que é um dos pontos pacíficos entre os analistas que fundamentam os postulados aqui presentes. Contudo, o caráter dialético da natureza do fundo público é evidenciar que, mesmo subsumida ao capital, existe no Estado uma dimensão pública, que pode se articular com a luta de classes. É esse debate essencial que não constitui a agenda da “sociedade civil organizada” prevista e incentivada pelo capital. As atividades locais, políticas compensatórias, deslocam o foco do debate da natureza do Estado, de suas políticas, e principalmente, exime a população de uma intervenção real sobre a aplicabilidade dos fundos públicos.

A ausência da população no debate concreto pode ser decifrada pela análise interna da lógica imperante de manutenção dos fundos públicos que, como já fora dito, sob essa política, tem duas funções no financiamento direto da reprodução do

capital. Nisso se inclui a infra-estrutura e os subsídios diretos para a produção e o mercado. A outra função diz respeito ao financiamento da reprodução da força de trabalho. Aqui se encontra a questão central, a classe trabalhadora, mesmo em sua versão organizada atual, seja nos padrões “certificados” pelo mercado, como “organizações sociais”, ou em organização política efetiva. Ao se restringir a essa função, de manutenção da força de trabalho, essa classe participa da lógica implementada pelo próprio capital. Assim, a presença da população em uma gestão democrática efetiva, ainda que limitada, dos fundos públicos, é uma das condições de avanço das classes trabalhadoras no interior do Estado. Isso sem perder de vista que a natureza da criação do fundo público, a partir da estratégia do Estado de bem-estar social, é, em última instância, um instrumento de reprodução da lógica capitalista, pois como já fora anotado, circunscreve-se às condições básicas da reprodução da força de trabalho.

O debate sobre o fundo público, posto dessa maneira, é emblemático para o entendimento metafórico de labirinto no qual se encontra a classe trabalhadora frente ao Estado dos dias atuais, seja ele no Brasil ou em outros Estados capitalistas do mundo. Se de um lado a vinculação imediata dos fundos públicos com a reprodução do capital, a criação de categorias como o público não-estatal (que empreende a cooptação de importantes forças sociais por meio da criação de ONGs subordinadas ao capital) do outro lado, impõe-se a necessidade de a classe trabalhadora se apropriar do controle de um processo que é crucial para a existência social da própria classe trabalhadora e de toda organização da sociedade: a intervenção do Estado em setores como saúde, educação, previdência, habitação.

Tais serviços, em última instância, servem para a reprodução do sistema. Contudo, a inexistência deles no estágio atual da sociedade, comprometeria a existência de milhões de pessoas no mundo, sendo a maioria da classe trabalhadora. É diante dessa encruzilhada e em respeito à materialidade das lutas sociais, que acredito que o ponto de ruptura – insuficiente, mas necessário – é a intervenção autêntica das forças sociais na estratégia de reprodução do capital, pontualmente nesse caso, na gestão do fundo público. E isso só é possível com a compreensão dos elementos constituintes desse labirinto. Os sujeitos sociais capazes de promoverem a referida ruptura são os sujeitos políticos e sociais forjados pelo efetivo enfrentamento de classes, sujeitos como os movimentos

sociais, a efetiva organização da sociedade, os espaços públicos ocupados e todos esses sujeitos cientes de

(...) que não são as ONGs o limbo do terceiro setor, as igrejas, o voluntariado, o empreendedorismo, a assistencialismo, os bancos privados que podem garantir direitos sociais, mas sim uma esfera pública democrática que tem seu lócus mais universal no Estado, ainda que não nesse Estado atual. (FRIGOTTO, 2006b, p.275).

O conjunto de considerações realizadas até aqui pode conter duas considerações gerais que são centrais em todo o processo de exposição e ambas encontradas no pensamento gramsciano. A primeira diz respeito ao caráter dialético do qual o Estado é constituído e a segunda, a função de “educador” que esse Estado possui, principalmente na sociedade capitalista, de maneira mais evidente nos dias atuais.

Em relação ao caráter dialético da composição estatal, Gramsci aponta, de acordo com todas as referências que embasam este trabalho, a subordinação de grupos sociais frente a outros, sob o capitalismo. Tal fenômeno evidenciado sob a luta de classes. Nesse sentido o autor expõe:

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo. (GRAMSCI 2007, p.42)

A citação acima evidencia o processo que procuramos demonstrar. Além do princípio dialético aqui contido, os movimentos históricos de como o Estado se constitui aumentam sua ação, retraem-se, fazem concessões à classe trabalhadora, depois as retiram. Contudo, o movimento está presente na compreensão de que “o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados”. Ou seja, o Estado, mesmo com a supremacia de classe, se constitui de acordo com o movimento imposto pelas classes sociais, ainda que seja essa uma estratégia de reprodução dos grupos dominantes. Aqui se insere a segunda

consideração geral, maneira pela qual o Estado se constitui enquanto agente de hegemonia do sistema.

Trata-se da compreensão de “Estado educador” cunhada por Gramsci e fundamental para a presente tese, pois se apresenta como elo entre educação e sociedade, referenciando-se na instituição aqui analisada, o Estado. Especificamente aos relatos imediatos que se volta para a realidade do Estado brasileiro, vale considerar que, além de submeter à estrutura estatal à dependência dos organismos representantes do capital global (como Banco Mundial, efetivando projetos e políticas públicas estipuladas por tais organismos), conduz um processo de subjetivação da ordem imperante, fomentando e legalizando políticas e práticas voltadas para “consciência voluntária”, para cidadania do consumo e para a “colaboração”. Isso se relaciona diretamente com o conceito de público não-estatal, carro chefe da reforma do Estado já citada. Melo e Falleiros (2005, p.189) fazem referência a tal processo:

O Estado educador brasileiro afirma, assim, seu propósito de trabalhar as consciências individuais e coletivas. Essa consciência, contudo, deve-se manter nos níveis mais elementares, tal como define Gramsci. Nesse sentido, o Banco Mundial, em conjunto com as organizações do capital na sociedade civil, processa as informações sobre as iniciativas necessárias à definição de políticas públicas que não ponham em risco o projeto de sociabilidade por ele propagado. Ao mesmo tempo, como esse modelo não deve ser “imposto”, fomenta-se a participação de “todos” na execução das diretrizes estabelecidas. É essencial a preparação subjetiva para esse tipo de participação, e a escola pública, as diversas mídias e os movimentos culturais tornam-se importantes veículos dessa pedagogia voltada “a colaboração” na América Latina no século XXI.

Ficam expressos aqui os dois movimentos do Estado educador, primeiro enquanto estrutura estatal propriamente dita, que se utiliza do conjunto de instituições sob seu domínio para favorecer o processo de reprodução do capital e a sedimentação ideológica da necessidade de tal processo. “Na condição de educador, O Estado capitalista desenvolveu e desenvolve uma pedagogia da hegemonia, com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil” (NEVES, SANT’ANNA, 2005, p.27). Enfim, Estado que dá as condições materiais vinculadas às ideológicas, porém de forma não escolar.

O outro movimento refere-se à utilização estatal do aparelho educacional formal como agência de veiculação do referido processo. Essa utilização, de saída,

traz em si uma contradição a ser explorada pela classe trabalhadora: ao reconhecer a escola como um importante aparelho de hegemonia, o capital evidencia que ela é um terreno de disputa de hegemonia e de difusão dela. Uma vez apropriada, tal concepção culmina no entendimento que, mesmo apropriada pela lógica hegemônica do capital, a escola é também um espaço de construção da contra-hegemonia. É aqui que cabe a margem de ação:

Sendo o Estado capitalista um Estado de classes, tende a organizar a escola em todos os níveis e modalidades de ensino, conforme a concepção de mundo da classe dominante e dirigente, embora, contraditoriamente, dependendo do grau de difusão da pedagogia da contra-hegemonia na sociedade civil, a mesma escola esteja permeável à influência de outros projetos político-pedagógicos. (NEVES, SANT'ANNA, 2006, p.29)

Da mesma forma que a escola é uma agência necessária para a reprodução do capital, ela é um espaço crucial para as classes subalternas. E a quem cabe o “grau de difusão da contra-hegemonia”? Sim, àqueles e àquelas que almejam o rompimento com a lógica imperante, que lutam por uma sociedade emancipada e emancipadora. E cabe aqui, diante da constatação da submissão do Estado, da escola, ao capital, o posicionamento cético que anula toda a perspectiva de ação no interior dessas agências, ou uma alternativa.

Construir uma contra-hegemonia que, ciente das condições que condenam esse Estado, busque a superação do mesmo; que, ciente dos limites da presente organização societal, trabalhe para sua derrubada e a construção de uma outra ordem com base na emancipação. É preciso transmutar esse processo em uma práxis que é o desafio que intelectuais, cientistas, militantes sociais, enfim, os interessados em uma outra sociedade buscam superar. (o que também é postulado nesse trabalho).

Ocupar a escola é articular as questões aventadas anteriormente, articular uma perspectiva de escola e essa, por ser pública e estatal, requer também uma perspectiva de Estado, sem divorciar-se de uma perspectiva de sociedade. Os sujeitos sociais, na maioria das vezes, sem dominar a revisão teórica efetuada anteriormente, denotam a compreensão dos termos nela contidos.

São muitos os conflitos aqui na escola, e de todos os lados. Na secretaria, Estado, mas, às vezes, dentro da própria organização. Quem não está na escola, às vezes não entende alguns compromissos que temos com a

escola, que é pública e tem uma vida independente da organização. Temos os filhos de assentados e acampados, mas também os filhos dos ilhéus, dos outros trabalhadores, enfim, temos compromissos da própria escola. (...) A escola é nossa, mas não completamente, temos quer ir domando o Estado, mostrando que, esse pedaço da prefeitura tem dono, tem identidade, que a secretaria, faz parte, mas não é igual. Tão desigual que, você sabe o tamanho das lutas. Eles usam toda burocracia e táticas para nos derrubar, boicotar, e quanto mais isso acontece, ficamos mais fortes no sentido de lutarmos pela nossa independência. Criam dificuldades que nunca pensaram que íamos resolver, e vamos lá e resolvemos, vencemos dentro do mesmo jogo. E muitas vezes conseguimos mostrar nossa organização, como aconteceu com o provão do município, Feito pela Empresa GAE que no final das contas, ficamos com os melhores resultados!¹⁵

Com esses apontamentos, ficam claras duas premissas anteriormente apontadas. O (a) sujeito (a) evidencia a necessidade de ocupação dos espaços públicos e que a escola é um deles. E ainda que esse espaço, de modo geral, está ocupado e quando as classes sociais o ocupam, ocorre um processo permanente de tensionamento “*esse espaço da prefeitura tem dono*”. A escola necessita inserir em sua dinâmica elementos dos movimentos sociais, mas a escola não é o movimento social. Ela é um espaço de disputa hegemônica, estatal e que, sob o capitalismo, apresenta-se na disputa tendencialmente definida. Porém, o tensionamento dos sujeitos sociais pode desequilibrar a disputa e avançar significativamente na construção contra-hegemônica, mas, esse espaço continuará pertencendo ao aparato estatal, pois essa escola enquanto aparelho, estará ainda inserida em um sistema ideológico, político, social, em uma palavra, metabólico, que interfere nas atividades escolas por meio das mais variadas ações.

A segunda premissa, imbricada na primeira, é o caráter classista do Estado, a força de manutenção do *status quo* que a burocracia e os instrumentos estatais contêm, por isso é preciso “domar” o Estado. E é pautado nesse princípio exposto pela educadora que culmina uma pequena síntese da revisão conceitual acerca do Estado.

Uma vez compreendido que a natureza do Estado em uma sociedade de classes, em última instância, implica em uma extensão dessa natureza aos aparelhos estatais, resta o questionamento de como agir em relação às agências que materializam tais aparelhos. Define-se para a presente análise que o ponto de partida para ação encontra-se no seio das condições materiais existentes, ou seja, nos espaços disputados no Estado que se encontra, mesmo sob o capitalismo. Pode

¹⁵ Diário de Campo. Notas de conversa informal com sujeito (a) de pesquisa.

parecer óbvia a presente observação, mas há, principalmente no interior da análise marxista, uma tendência que exacerba de tal maneira a crítica à estrutura estatal capitalista, que gera um efeito imobilizante sobre os avanços populares no sentido da transformação da realidade. Há certa similaridade com tal apontamento e o caráter imobilista que o movimento contemporâneo do capital empreende, significativamente, ou seja, o neoliberalismo:

Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. (ANDERSON, 1996, p.23).

É óbvio que a ala crítica supra citada, nega e se contrapõe aos efeitos da reorganização contínua do capital, sob o neoliberalismo e o Estado que a ele está vinculado, mas eles proclamam a ausência de alternativas concretas, ou como diria Marx, da práxis, pois não é possível construir – segundo eles – nada nesse Estado. Essa afirmação é tão estéril quanto qualquer outro tipo de acomodação. Mas é claro que, quando oriundos da intelectualidade “progressista”, os apontamentos são “críticos” e não “alienados”, entretanto, são, na mesma medida, imobilizantes.

Não advogo aqui que a ruptura com esse sistema metabólico societal se dará “por dentro”, via Estado. Apenas advirto que a ocupação dos espaços estatais é possível, e quando efetuada consoante com uma proposta societal de ruptura, transforma-se em uma importante estratégia para a mudança.

O que diferencia esse tipo de ação da participação social “solidária” prevista pela Terceira Via e pela reforma do Estado brasileiro são dois elementos: o caráter popular e coletivo das ações de ocupação dos espaços estatais. E deve-se ressaltar que o popular citado tem uma dimensão de classe e de organização; e o caráter teleológico da ação, que não se esgota no processo de ocupação e vê esse como um instrumento para uma emancipação humana e social que se dará somente com superação do presente sistema de organização social.

E isso não se faz somente com a ocupação de determinados espaços, mas com a extinção de categorias fundantes da presente ordem, como a exploração, propriedade privada, e, possivelmente o próprio Estado. No entanto, uma sociedade auto-regulada abdicará de uma estrutura organizacional? Na ausência de resposta

sobre a nova ordem social, passa-se às certezas, a estrutura educativa é uma agência fundamental em outra ordem social e também nessa. E, de acordo com esses princípios, a construção de uma contra-hegemonia passa pela tomada de uma agência crucial, ou seja, passa pela ocupação da escola.

3. POR UMA PEDAGOGIA EMANCIPATÓRIA

O capitalismo continua sendo ainda a forma social predominante. Portanto, Marx continua sendo não apenas uma referência válida, mas a principal referência para compreendermos a situação atual.

Dermeval Saviani¹⁶

A intenção desta tese é de se guiar pelo princípio da totalidade. Dessa maneira, procura-se articular todas as questões, categorias e princípios aqui colocados em um processo de interdependência, vinculados à categoria central – com a pretensão de sistematizar sua construção – a ocupação da escola. Nesse sentido, o presente capítulo pretende ensaiar algumas respostas para questões levantadas no capítulo anterior. Duas temáticas centrais foram abordadas anteriormente: a questão do Estado e a educação sob o capitalismo. O debate sobre o Estado será retomado na seqüência do texto, mais especificamente, no terceiro capítulo (com numeração 4). Aqui, serão debatidos os elementos oriundos das lacunas da prática educativa sob o sistema capitalista e delineada uma possível teoria pedagógica que supere tais práticas.

O método que sustenta a presente tese não permite dicotomizar a transformação da sociedade e da escola. A escola, por mais ousada que seja sua ação emancipadora, encontra-se limitada sob o quadro da sociedade capitalista. De outro lado, a “espera” das mudanças infra-estruturais, para dar condições de mudanças no âmbito escolar, é uma ação igualmente ingênua. Esse processo é indissociável. Portanto, ao refletir sobre os limites da educação sob o capital, as possíveis respostas para eles encontram-se fundamentadas em perspectivas diametralmente opostas a tal sistema. Esse é um dos critérios para a seleção das proposições contidas neste capítulo.

Voltando especificamente sobre a tese aqui desenvolvida, o simples questionamento é ilustrativo: “qual o conteúdo da ocupação da escola?”. Do ponto de vista teórico metodológico, a construção do debate epistemológico acerca da pedagogia emancipatória visa a responder essa questão. A visão educativa

¹⁶ (SAVIANI, 1991, p. 14)

emancipatória, mais do que escolar, é antes social. A ocupação da escola pela comunidade, depreendida de tal objetivo teleológico, é somente um “instrumento metodológico” que pode resultar no “sucesso escolar”, ou seja, pode até ser uma boa estratégia localmente. Contudo, desvinculada de um projeto societário, mais do que estéril, é reacionária. Dessa maneira, ao localizar na pedagogia emancipatória o “conteúdo” da ocupação da escola, além de destacar esse próprio conteúdo, reside o princípio de que a emancipação seja o fundamento da identidade sociocultural dos sujeitos da ação educativa, como referência para o projeto societal almejado e como ação da prática educativa oriunda da ocupação da escola.

Assim, ao desenvolver aqui elementos de uma pedagogia emancipatória, estruturei o raciocínio da seguinte maneira: busco evidenciar a necessidade da ruptura com os modelos educativos correntes e hegemônicos historicamente, colocando o processo de educação como alicerce de uma construção social adequada a uma sociedade emancipadora e emancipada.

Esto significa que se debe cambiar radicalmente muchas ideas tradicionales sobre la enseñanza, muchas concepciones puramente escolásticas de la labor educativa y del desarrollo del niño. Significa que se debe cumplir la labor educativa con el espíritu de la lucha política por la liberación del hombre de las cadenas de la opresión de clases, y se debe considerar bajo el aspecto de las grandes perspectivas de una transformación, radical y paralela, de las “circunstancias y los hombres”. (SUCHODOLSKI, 1966, p.332-3)

Isso vai demandar a necessidade de uma retomada e esclarecimento de elaborações teóricas e práticas que forneçam um parâmetro singular de práxis educacional. O que é realizado a luz do materialismo histórico e dialético. A partir daí, o texto se desenvolve vinculado a uma característica central de análise, de acordo com o método empregado: o trabalho. Assim são realizadas as exposições sobre a relação trabalho e educação. Essa abordagem visa a destacar os elementos do amplo debate teórico já realizado na área com as possibilidades efetivas da relação trabalho-escola que contribuem para a ocupação da escola. Essa relação culmina com a utilização da categoria práxis, exposta de maneira a agregar-se como fundamento de toda tese aqui defendida. Na seqüência, realizam-se, à luz da categoria omnilateralidade e coletividade, considerações sobre o desenho material

de uma escola unitária que, a partir da contribuição gramsciana e somada às categorias eleitas aqui como centrais, não se desvinculam dos debates acerca da autonomia e da autogestão, a não ser didaticamente. Esse rol de categorias se expressa como conteúdo e da a forma para a necessária formação do educador, que se soma ao conjunto de categorias centrais para a constituição da ocupação da escola.

E por fim, o debate se constitui no sentido de evidenciar os elementos de pedagogia emancipatória, o que, para verificar o caminho percorrido, leva a necessidade no final do capítulo, de uma breve revisão sobre o conceito de emancipação.

Esse complexo de argumentos que objetivam dar corpo ao que denomino “pedagogia emancipatória” tem como orientação comum sua ligação ao método empregado. Muitas anotações são oriundas da prática pedagógica ligada ao movimento da revolução soviética. Contudo, são acrescidas contribuições de pensadores, mesmo não ligados à educação como Gramsci e autores como Freire e mesmo Snyders, questionados em relação a sua vinculação com o método aqui utilizado. O apontamento feito por Suchodolski, ao analisar a temática da educação marxista, contribui para elucidar alguns critérios para a escolha das fontes aqui utilizadas:

La pedagogía vinculada a los principios del materialismo dialéctico e histórico y a la lucha revolucionaria de la clase obrera por la sociedad socialista representa una pedagogía cualitativamente nueva. No prosigue ninguna de las concepciones preexistentes a pesar de que recoge la pedagogía utópica de la mayoría social, que protesta. Expresa las necesidades de las masas oprimidas y las libera de sus aspectos ilusorios utópicos. Da a la pedagogía el arma de la filosofía materialista y la apoya en la organización del proletariado en lucha. (SUCHODOLSKI, 1966, p.311)

A primeira proposição sinaliza alguns elementos comuns entre as fontes aqui listadas. Os autores ligados ao materialismo histórico dialético comungam diretamente com as idéias acima; os demais, mantêm em comum a perspectiva de uma nova socialização, que amplamente pode-se denominar de sociedade socialista. No entanto, o essencial desse apontamento reside na “pedagogia qualitativamente nova”. Essa anotação é imprescindível para a construção e a ocupação dessa escola que se tem hoje. E é comum entre todas as referências

encontradas aqui. Freire, criticado por muitos por não ser fiel aos princípios do materialismo histórico, expõe, no entanto, um pensamento educacional original (RIBEIRO, 1999).

Na seqüência, Suchodolski sinaliza a necessária vinculação de uma pedagogia nova para uma nova sociedade. Isso como um sinal de ruptura com as práticas educativas imperantes. Esse fato corrobora a afirmação reiteradamente exposta de que a construção de uma educação emancipadora se faz indissociadamente de uma realidade emancipada. Faz-se no processo, que é conflituoso, na “luta”, como fora referido. Esses elementos são comuns nos autores que respaldam a construção aqui realizada. Essa referência sobre a seleção das fontes pode parecer desnecessária, uma vez exposto o método de trabalho aqui empregado. Contudo, há que se anotarem as mais distintas interpretações acerca da vertente “socialista”. Por exemplo, Adoino (2003), em sua obra *Para uma pedagogia socialista*, enquadra, nesse contexto, os escritos educacionais de Edgar Morin. Frente a tal amplitude conceitual, é preferível arcar com a responsabilidade do excesso e esclarecer qual é a pedagogia emancipatória que referencia os postulados aqui contidos.

Esse gesto pode até parecer seletivo, contudo, a intenção é localizar elementos coerentes em práticas educativas que tem em comum a perspectiva de uma nova estrutura societal, para além do capital. Embora haja algumas controvérsias, o pensamento que origina tal posicionamento, majoritária e essencialmente, é o marxiano. Assim, esse será o ponto de partida aqui tomado. E a partir daí, serão feitas considerações sobre uma categoria chave, tanto para a crítica da educação vigente, como para a construção de outras práticas educacionais: o trabalho.

3.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA E O TRABALHO

Ao menos no cenário da educação marxiana, há um ponto comum de intersecção nas diversas abordagens daqueles que se esforçam em sistematizar os elementos de uma educação socialista de princípios marxianos: Suchodolski (1966), Chanel (1977), Sarup (1980), Manacorda (1991). Esse ponto é o trabalho. A tradição

desse envolvimento entre trabalho e educação tem significativos impactos nas pesquisas educacionais. Na experiência brasileira, proveniente dessa relação, é constituída a ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, o grupo de trabalho: Trabalho e Educação, que concentra hegemonicamente os debates da área.

Contudo, desde o pensamento clássico até as pesquisas mais recentes, há uma preponderância [cf. as revisões de Bomfim (2006) Trein, Ciavatta, (2003)] de análises vinculadas a contradições ligadas ao trabalho abstrato, de maneira geral, em macro interpretações que analisam situações relacionadas ao sistema produtivo, urbano, fabril.

Esse fato constitui uma motivação para se percorrer diferentemente a presente análise. Primeiro, é necessário evidenciar que tais análises são imprescindíveis para a compreensão do fenômeno educativo hoje. Tanto é que a crítica efetuada no primeiro capítulo à educação sob o capitalismo insere-se em tais debates. O motivo da eleição de outra abordagem se dá, inicialmente, pelo *locus* em que as relações sociais dão origem à tese da ocupação da escola: a realidade camponesa. O trabalho no campo tem singularidades em relação ao trabalho fabril, nem sempre abordadas na tradição hegemônica de pesquisa sobre trabalho e educação. Contudo, para além do debate sobre as especificidades do trabalho do campo e urbano, busca-se aqui, demonstrar os apontamentos clássicos sobre a temática, ainda no âmbito ontológico da questão do trabalho e, daí, sua operacionalização no cotidiano das atividades escolares, alinhado com o princípio da ocupação da escola. Isso significa: o trabalho como instrumentalizador de uma ação pedagógica direta, acessada cotidianamente pela totalidade da comunidade escolar.

Ocorre que, no interior da sociedade capitalista, pensar a categoria trabalho, para além das relações mercantis, para além do trabalho capitalista, é uma ação limítrofe; ora se expõe a concessão para uma prática submetida ao sistema, ora se incorre na possibilidade de idealizar a categoria trabalho numa perspectiva estéril e dissociada do real. E esse dilema não é exatamente contemporâneo. Mesmo durante o furor da revolução soviética, percebe-se, nas palavras de Krupskaya (1986, p.30), a latente contradição:

Esta educación social ha de formar individuos desarrollados en todos los aspectos. Este requerimiento dimana del propio carácter de la gran

industria. Los muchachos deben dominar una gran suma de conocimientos y a aprender a trabajar.

Mesmo apontando para o caráter da totalidade, do desenvolvimento integral do ser humano e, ainda, pela indissociabilidade entre educação e trabalho, a autora recorre para a exigência da “grande indústria”, notadamente vinculada ao ideário capitalista. Não se quer, com isso, advogar para a “autonomia” da escola e da prática educativa em relação à estrutura social; mas sim mostrar que, sob o capital, essa “hegemonia da fábrica” é clara, mesmo em contextos social adversos, como fora citado, em meio a uma experiência revolucionária. Dessa maneira, ao postular o “princípio educativo do trabalho” não é facultado dissociar a categoria trabalho de sua concepção ontológica, de sentido marxiano, sem a qual, educar para o trabalho é educar para a submissão.

Na intenção de estabelecer uma interlocução entre momentos históricos distintos e problemáticas idênticas, entre os clássicos do debate sobre a relação trabalho-educação, utiliza-se uma referência do contexto revolucionário russo. Pistrak aponta para a necessidade anteriormente mencionada de aproximação entre os objetivos escolares e a prática educativa em geral, ou seja, social. Embora as afirmações possam aparecer no interior de um debate mais específico sobre a aplicação do trabalho manual no primeiro pensamento, o contexto no qual ele efetua a afirmação, permite elaborar algumas reflexões sobre a tese em geral.

Não é o trabalho em si mesmo, o trabalho abstrato, como se fosse dotado de uma virtude educativa natural e independente de seu valor social, que deve servir de passe para o ensino do trabalho manual. (...) Podemos extrair uma tese fundamental de tudo o que foi dito: *o trabalho na escola não pode ser concebido sem que se considerem os objetivos gerais da educação.* (PISTRAK, 2000, p.105). Grifos no original.

No primeiro momento, Pistrak observa o caráter já assinalado da dimensão ontológica do trabalho. Não se está advogando qualquer trabalho como princípio educativo. Atualizando tal interferência, não estaria ele dizendo, como Vitor Paro: “*Parem de educar para o trabalho!!!*”¹⁷? e efetuando, assim, duras críticas às formas

¹⁷ A referência do texto é: “Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica”. In: FERRETI, Celso João. [et. al]. **Trabalho, Formação e Currículo; Para onde vai a Escola?** São Paulo: Xamã, 1999. O subtítulo indica a direção que das críticas que compõe as reflexões contidas nesse texto sugestivo.

“re-significadas”, ou dizendo mais claramente, cooptadas pelo capital, nas quais se propõe as articulações entre trabalho e educação? Práticas como estreita profissionalização, sejam elas dualistas ou não; empreendedorismo; qualidade total na escola; gestão estratégica, capital intelectual; empregabilidade, são elementos que invadem as escolas em nome de uma relação entre trabalho e educação. Esse mecanismo sutil de apropriação de conceitos não se dá somente nas práticas “inovadoras” apresentadas cotidianamente às escolas. No Brasil, faz parte do aparato oficial, expresso na legislação que regulamenta a educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/1996, que, de forma emblemática, exemplifica tal apropriação. No seu primeiro artigo, inciso segundo, determina: “*A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.*”. Posto dessa maneira, o texto legal concede a inserção, até da perspectiva ontológica marxiana acerca do trabalho! No entanto, logo na seqüência, no segundo artigo, expondo a finalidade da educação, a legislação revela sua verdadeira concepção de trabalho, afirmando que espera o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

É nesse sentido que o alerta de Pistrak continua atual. Não é o “trabalho em si mesmo”, que é princípio educativo. Os objetivos e a realidade na qual ele se encontra inserido, são fundamentais. E a seqüência da observação, sobre a “tese fundamental” além de pertinente, permite-nos realizar considerações sobre o trabalho na prática escolar, sem abandonar a perspectiva clássica e muito menos enveredar por um caminho voluntarista. Uma vez que os “objetivos gerais da educação” são pedagógicos em seu ponto de partida.

Assim, um questionamento se torna central para as considerações acerca do trabalho enquanto princípio educativo. Além das experiências de iniciativa social e popular de ocupação da escola e das práticas de ensino profissionalizante atreladas ao mercado, onde se encontra algum tipo de relação entre trabalho e educação na realidade educacional brasileira?

A escola – salvo as exceções já citadas: refiro-me às características de escolas públicas e também privadas, que compõem o sistema de ensino hegemonicamente – apresenta suas práticas pedagógicas totalmente alheias ao fenômeno do trabalho. Muito embora, chame-se a atividade educativa de trabalho

pedagógico. A divisão é nítida: o trabalho pedagógico do qual o educando faz parte como “depositário”, reavivando a categoria freireana (FREIRE,1999), é executado pelos profissionais da educação, da qual os educandos são meros receptores. As atividades laborais, até mesmo tarefas simples como a organização do espaço da sala de aula, ou atividades desportivas e recreativas, são funções desempenhadas pelos “profissionais especializados”. Tal apontamento pode soar deveras simplista, mas é justamente um questionamento central. Enquanto o debate do princípio educativo do trabalho volta à cena educativa brasileira com muito vigor, a realidade educacional exige um fundamento simples: o trabalho no trabalho pedagógico.

Reconhecer o princípio educativo do trabalho é reconhecer que a organização escolar, desde as pequenas atividades do cotidiano da escola, necessita sistematizar-se a partir do princípio de que o trabalho, desde o manual e simples, é princípio para educação. E isso pode ser evidenciado, tanto nas complexas equações físico-matemáticas utilizadas no processo de fabricação de um componente micro-eletrônico, como no ato de organização do espaço da sala de aula, com uma vassoura e um pano. O que irá determinar esse caráter educativo não é o grau de complexidade da atividade, mas a sua relação no interior do processo educativo com seus objetivos e esses últimos são determinantes para a categoria trabalho.

Nesse sentido, pensar uma escola do trabalho hoje é também propor a organização escolar que insira os educandos como sujeitos do trabalho pedagógico, em todos os sentidos. Desde as tarefas cotidianas, como o processo de aprendizado. Essa tarefa, inicialmente “simples”, pode condicionar uma série de mudanças estruturais.

Algumas das experiências em curso assinalam a necessidade da ruptura com os tempos educativos tradicionais (a pedagogia da alternância é um exemplo). Isso sinaliza a aproximação da escola do trabalho com exigências educativas sociais já em pauta, como a escola de tempo integral. E, voltando à abrangência estrutural da ruptura, os tempos educativos indicam também necessidades em torno de regime de trabalho docente. A escola do trabalho não permite a prática corrente da precarização do trabalho docente, comum nos dias atuais, no qual o mesmo professor ou professora é obrigado, dado as circunstâncias, a se vincular a várias unidades escolares, não assumindo assim identidade de nenhuma delas. As práticas

educativas coletivas e os tempos educativos diferenciados exigem dedicação exclusiva docente. De todo, fazer a relação desses elementos estruturais com a prática cotidiana sela um princípio claro, porém não dominante, o de que o princípio educativo do trabalho é um princípio e não uma estratégia metodológica ou uma “estratégia da ação educativa”.

Esses apontamentos, até aqui circunscritos ao trabalho pedagógico das unidades escolares, não significam que o princípio pedagógico do trabalho está restrito à escola. Bem pelo contrário. É sua dimensão ontológica de categoria social que lhe confere o “conteúdo” educativo. Dessa maneira, as atividades laborais não têm na escola um laboratório para o trabalho. É justamente na sociedade e nas práticas sociais que se encontra a “experiência laboratorial”. Assim, uma das atividades da escola do trabalho, mesmo aquelas de educação geral nos seus ciclos elementares, necessita se relacionar com as formas de trabalho social disponíveis na localidade onde está inserida. Qual o tipo de relação que os educandos e a escola como um todo mantém com os trabalhadores locais? Não seria aí, na forma de “estágios”, “pesquisas” e “aulas práticas” junto a diversidade profissional dos trabalhadores locais, uma possibilidade de inserção concreta no “mundo do trabalho”, para além da estreita formação profissional ou qualificação de mão de obra?

O elemento que atribui o caráter empreendido no interior do processo formativo escolar, mesmo o profissional, é atravessado por uma série de condicionantes. O caráter definidor da prática educativa adotada reside na concepção de trabalho, como afirma Pistrak (2000, p.114) (...) “definiremos o *trabalho como uma participação ativa na construção social* no interior e fora da escola” (...). (Grifos no original) Essa construção social, a dimensão e compreensão da sociedade e sua constituição é que define a diferenciação. Seja do ponto de vista filosófico ou prático. É de acordo com a concepção de sociedade, que os próprios cursos de formação profissional são constituídos.

Mesmo ao contar com elementos alinhados a um projeto societal socialista, as práticas profissionalizantes sob o capital caminham sob intensas contradições. Pode ser esse o fator que leva essa modalidade ao centro do debate em relação à problemática do trabalho como princípio educativo, que, no Brasil, mantém de maneira hegemônica a maioria das proposições atreladas à “escola do trabalho”.

Contudo, como já fora mencionado, essas contradições presentes na profissionalização aliada à escolarização, é um fenômeno mais amplo que as análises nacionais e também extrapolam as dimensões temporais atuais.

Tais contradições, que se inserem nos debates sobre educação profissional, formação para o mercado, formação de mão-de-obra, que atua no cerne da questão sobre o alicerce social de uma estrutura nova, no limite da ruptura com essa organização capitalista, leva a um desenho escolar que toma a relação de trabalho e educação no interior da categoria totalidade. É justamente com base nesse debate contraditório da profissionalização que Gramsci insere seu conceito de escola unitária.

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: a escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (GRAMSCI, 2000, p.34)

A referência efetuada por Gramsci – assim como todos seus escritos – é dotada de uma complexidade capaz de concentrar diversas temáticas em breves linhas e apresenta três desdobramentos inerentes à temática presente. O primeiro deles é a crítica à escola profissional especializada, estreita, a “tendência atual” para sua época e análise. Ele toca em uma questão interessante: a predeterminação. Não é somente a atividade e a função profissional do estudante que são estabelecidas a priori. Sob a lógica do capital, o ciclo escolar pré-estabelecido auxilia como elemento de consolidação da manutenção da ordem social vigente, uma vez que a orquestração que determina qual é a “mão-de-obra” necessária determina as áreas a serem profissionalizadas, determina o círculo do saber e, assim, auxilia na determinação mais geral, social, de manutenção da ordem imperante.

A solução apontada por Gramsci é o segundo desdobramento. Para superação dessa racionalidade escolar fragmentada, Gramsci apresenta um dos seus conceitos mais difundidos no cenário educacional: a escola unitária. No interior

de seu Caderno Doze (*Cadernos do Cárcere*), ele descreve detidamente as características dessa escola, o que não reproduzirei aqui, (não pelo fato de considerar irrelevantes seus apontamentos, mas por concordar com Freire que a escola precisa ser constantemente “reinventada”, ou seja, construída de acordo com sua realidade e possibilidade). Contudo, do conceito de escola unitária, é necessário destacar que ela não se aplica somente para a solução do problema da profissionalização, mas é a materialização do princípio educativo do trabalho, inserindo esse princípio como fundamental na formação integral e “humanista”, contida em sua proposição.

Um outro fator a ser evidenciado é que a escola unitária se pretende relacionada de tal maneira à realidade, que supera as interpretações idealizadas que remetem à existência de uma escola emancipadora para uma sociedade plenamente emancipada. Faz isso, sem abandonar a dimensão utópica da transformação.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 2000, p.40)

Essa referência de Gramsci sobre o princípio unitário, que aqui se vincula à escola e sua função social, ao se “refletir em todos os organismos de cultura”, empreende um vigor necessário para o debate efetuado na presente tese, uma vez que a escola é central nesse trabalho. Uma cultura unitária, uma sociedade unitária, sem “classes” são elementos indissociáveis, nos apontamentos e na construção de uma educação emancipadora.

O último elemento apontado na primeira referência de Gramsci, que se repete agora, diz respeito à separação entre trabalho intelectual e manual. Essa dicotomia não se restringe à divisão do trabalho. Mas pode ser estendida a uma totalidade de categorias envolvidas nesse estudo, como o pensar e o fazer, o ideal e o real, o concreto e o abstrato, a teoria e a prática. Assim, com segurança, pode-se afirmar que essa divisão dicotômica, como já fora anunciado durante a análise sobre a educação capitalista, é um dos fundamentos que alicerçam as práticas pedagógicas sob o capital. Gramsci propõe a escola “unitária”, justamente contra esse tipo de

dicotomia, que se estende do trabalho capitalista para a escola; mantendo seus mesmos efeitos nocivos.

Esse apontamento remete a uma consideração que pode ultrapassar as considerações gramscianas. De uma maneira ou de outra, essa perspectiva “unitária”, ou de totalidade, está contida em todas as escolas e referências aqui utilizadas, seja na “escola do trabalho” de Pistrak, na “escola politécnica” de Krupskaya, nos princípios de educação marxianos, ou, em uma palavra, nas práticas de educação emancipatória. Acredito que esses princípios estão condensados em uma categoria que é central para a perspectiva e o estudo aqui demonstrado – a práxis. Assim, na intenção de finalizar os apontamentos sobre o princípio educativo do trabalho, far-se-ão considerações sobre a natureza própria da categoria, bem como a função que essa exerce no presente debate e, especificamente, como resposta para os limites da ruptura entre pensar e fazer ou trabalho manual e intelectual, apontado por Gramsci.

Vale ressaltar, embora já evidenciado pela proximidade das categorias trabalhadas, a conexão entre a proposição gramsciana e o conceito de práxis. Gramsci, privado pelas condições do cárcere e o controle ali estabelecido, ao se referir ao pensamento marxiano, utilizava-se, entre outras, da expressão “filosofia da práxis” que, para além de um codinome, a expressão sintetiza elementos próprios da temática tratada. Dito isso, cabe ainda indicar a conexão acadêmica da aproximação aqui realizada. Vázquez (2007), referência fundamental para a compreensão da categoria práxis, ao analisar esse conceito na obra gramsciana, indica o destaque do tema dado pelo pensador sardo:

(...) Gramsci eleva a princípio unificador de todas as partes do marxismo a categoria filosófica central. Certamente ele encontra o elemento unificador no “desenvolvimento dialético das contradições entre homem e matéria”, matéria, que por sua vez, é o resultado da práxis histórica anterior. A práxis é, para Gramsci, a categoria central, porque para ele o que existe como resultado da ação transformadora dos homens é práxis. (VÁZQUES, 2007, p.58)

Vásquez, em seu tratado sobre a práxis, não se remete somente a Gramsci, como pressuposto para sua construção teórica sobre tal categoria, mas o faz no rol dos pensadores marxianos. Contudo, o apontamento acima, pode evidenciar um ponto de partida comum, no interior desse compêndio epistemológico. A práxis como

categoria central, vinculada ao movimento da própria produção da existência humana, denota que práxis abrange o processo de humanização do homem e da mulher, em relação ao estado natural; a sociabilidade contida na ação coletiva e organização institucional e política dos homens e mulheres; os elementos próprios dessa sociabilidade como a comunicação e demais relações; as condições e a organização mais diversa da intervenção humana, seja ela coletiva ou associada ou, sob o capital, racionalizada tecnicamente.

No âmbito da existência, a práxis se relaciona, como demonstrado acima, ao próprio processo de construção das condições de existência. No entanto, acredito que seja necessário um esforço no sentido de aproximar tais elementos de um cotidiano mais empírico, para que tal categoria seja efetivamente inserida e orientadora de qualquer prática educativa. Aqui, o primeiro passo a ser dado nesse sentido será uma breve “conceituação” geral da categoria e a inserção de desdobramentos que aproximem educação, ação pedagógica, realidade escolar e práxis.

Um ponto de partida interessante é a síntese elaborada por Leandro Konder, geralmente utilizada em textos acadêmicos. O autor define, retomando a questão da teoria e prática:

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. Os problemas cruciais da teoria se complicam interminável e insuportavelmente quando a teoria se autonomiza demais e se distancia excessivamente da ação. (...) A práxis é a atividade que, para se tornar mais humana, precisa ser realizada por um sujeito mais livre e mais consciente. Quer dizer: é a atividade que precisa da teoria (KONDER, 1992, p.115-6).

Mesmo nessa conceituação geral de Konder, que encerra muitas das observações efetuadas anteriormente, já se encontram subsídios para avançar no debate. Avançar com o objetivo de evidenciar as várias características da categoria que, certamente é superior à simples expressão de que “práxis é a soma da teoria e a prática”. Essa afirmação simples pode indicar uma sobreposição de elementos, se os conceitos forem tomados de formas estanques. Dito dessa maneira, qualquer experimentação empírica laboratorial pode ser tomada como práxis, uma vez que,

em sua maneira, esse ato não deixa de ser a soma da teoria e da prática. Konder aponta para dois elementos que auxiliam a superação do simplismo: a transformação e a consciência.

A identificação da práxis necessita de alguns pressupostos. A ação, na qual a teoria e a prática estão inseridas, é uma atividade (intelectual ou material) que, por seus limites, por se tratar do ponto de partida, de uma face incompleta, necessita complementar-se, para isso, transformando-se. Assim, não é uma “soma”, mas um processo indissociável, cuja consciência de sua ligação é imprescindível para sua efetivação. Esse amplo conceito detém algumas singularidades refletidas por Vázquez. Assim, o referido autor, ao desenvolver a temática, refere-se aos tipos de práxis que, no presente ponto do debate, é útil para elucidar algumas características específicas da categoria práxis e auxiliar na situação de fenômenos cotidianos. Vázquez se debruçou detalhadamente ao expor cada um desses níveis, contudo, o excerto seguinte, fornece um breve, mas significativo mapeamento desses níveis:

A análise que realizamos, tomando como exemplo três tipos fundamentais de práxis – social, revolucionária, produtiva e artística – nos permite falar com fundamento dos dois níveis da práxis: o da práxis criadora e o da imitativa ou repetitiva. Em ambos os casos, trata-se de uma atividade humana que transforma uma matéria dada, mas tanto o processo prático como seu produto podem se revestir de um ou outro caráter. O critério para distinguir uma e outra práxis é a existência – ou inexistência, em um caso limite – dos três traços distintivos da práxis criadora que vimos apontando: unidade entre o interior e o exterior, entre o subjetivo e o objetivo, no processo prático; imprevisibilidade do processo e de seu resultado, e unicidade e irrepetibilidade do produto. Mas esses níveis, como também assinalamos, não se encontram separados por uma barreira absoluta, pois na práxis total humana, inovação e tradição, criação e repetição se alternam e, às vezes, se entrelaçam e condicionam mutuamente. Mas a práxis determinante é a práxis criadora. (VÁZQUES, 2007, p. 289-90).

Esses apontamentos fazem uma alusão que pode se relacionar diretamente com o objeto aqui tratado, a educação. Ao conceituar amplamente a práxis, no âmbito da atividade, a prática educativa, principalmente aquela estigmatizada por sua relação com a reprodução, pode não se relacionar diretamente ao conceito. Contudo, ao sistematizar a abrangência da práxis e inserir sua dimensão reiterativa, exclui-se a possibilidade de não existirem vínculos entre educação e práxis, mesmo para as compreensões mais tradicionais. Isso não quer dizer que a prática educativa seja meramente reprodutora. O apontamento de Vázquez sobre o caráter determinante da práxis criadora também é aplicado à educação, pois o caráter mais

“lapidado” da educação é o transformador, o criador.

Ao realçar o possível “entrelaçamento”, ou “mútua condição” entre inovação e tradição ou criação e repetição, a práxis elucida possibilidades para o sistema escolar. A categoria dá condições a que o processo de “ocupação da escola”, - mesmo essa escola sob o sistema capitalista - seja efetuado pela perspectiva emancipadora aqui exposta, tanto no plano educacional como social. Isso no interior do movimento de tradição e ruptura, do limite que se coloca entre o que “é” e o que é possível “ser”. Ou seja, no movimento da dialética. Isso se aplica tanto para aqueles que acreditam que a prática educativa se esgota na reprodução e, por isso, não contribui para práxis social transformadora, mas também para aqueles que acreditam na “transformação da sociedade pelo caminho meramente pedagógico” (VÀZQUEZ, 2007, p.148).

Na obra referenciada, há poucas alusões diretas sobre a problemática da educação. Contudo, o autor faz apontamentos ao tratar das teses de Marx sobre Feuerbach e um elemento, aí tratado, vai a um núcleo privilegiado de abordagem para as questões, inclusive de ensino. O significativo é que isso é realizado no interior de um debate que não permite perder de vista a categoria totalidade.

Na tarefa da transformação social, os homens não podem se dividir em ativos e passivos; por isso não se pode aceitar o dualismo de “educadores e educandos”. A negação desse dualismo – assim como da concepção de um sujeito transformador que permanece ele próprio subtraído à mudança – implica a idéia de uma práxis incessante, contínua, na qual se transformam tanto objeto como o sujeito. (VÀSQUEZ, 2007, p. 149).

A relação que Vázquez estabelece entre práxis e ação “didática”, que diz respeito a um elemento situado no interior no processo de ensino aprendizagem, é deveras propícia. Mesmo que não fosse sua intenção fazer uma abordagem “escolar”, certamente era educativa, dado a situação do debate no qual o excerto estava localizado. Contudo, independente da intenção do autor, duas afirmações necessitam ser realçadas. A primeira é a posição que educação encontra no processo de práxis e, conseqüentemente, no processo de transformação social. A perspectiva educacional não somente é perpassada, mas também perpassa a constituição social de uma dada sociedade. Essa relação, exaustivamente repedita durante essa tese, é ratificada quando Vázquez refere-se ao dualismo “educador e

educando” e evidencia que a mudança pedagógica do mesmo constitui-se em um processo de auto-educação, crucial para a práxis transformadora social, que está envolvido pela coletividade e igualdade.

O segundo realce se encontra na outra extremidade da questão, no interior do processo pedagógico e na “essência” da natureza do aprender. Tocar na relação entre educador (a) e educando(a) – professor(a)-aluno(a) como é mais comum no meio educacional contemporâneo – é se inserir nos debates entre as diferentes “pedagogias”, há muito cristalizadas, e até hoje problemáticas do ponto de vista da questão em tela. A oposição entre educador (a) e educando (a), que se pode chamar de opressora, lamentavelmente, é a forma mais comum encontrada hoje no cenário educativo e escolar, nas mais diferentes realidades sociais.

Paulo Freire, com a expressão “problematizadora” que é plenamente compatível com a perspectiva emancipadora aqui proposta, reflete sobre a mesma contradição exposta por Vázquez. E, contribuindo para a relação aqui efetuada, realiza densas considerações que se inserem no íntimo do processo de conhecimento e/ou aprendizado, como segue:

Como situação gnosiológica em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador de um lado, educandos de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educando. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável a cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objetivo cognoscível. (FREIRE, 1999, p.68).

Dessa maneira, Freire coloca a superação da “dicotomia” educador(a)-educandos(as) como condição para o processo pedagógico e do ensino. Ou seja, para o ato de ensino-aprendizagem acontecer. Pode parecer um tanto brusca essa “aproximação” da práxis e educação, que efetuamos aqui, da educação no âmbito social para a sala de aula. Mas a questão é que essa “dicotomia” ou “contradição” educador (a)-educando (a) está presente em uma série de outras dimensões do processo pedagógico, em sua versão escolar. Em âmbito mais amplo, está na base do conflito da pedagogia “tradicional” e “nova”, cuja própria existência do conflito evidencia a dicotomia.

Essa polarização é reeditada continuamente no interior dos conflitos educacionais e seus paradigmas. Contemporaneamente, assiste-se, no Brasil, esse

debate opondo uma tradição “sólida” de conhecimento científico¹⁸ a uma outra vertente, pautada na instrumentalização técnica e metodológica do profissional da educação¹⁹. A primeira, de cunho acadêmico, formal e institucional, porém, sem um vínculo efetivo com a realidade concreta, popular e precária do chão-da-escola. A segunda, ligada à racionalidade prática ativista, que se “adapta à realidade” da situação escolar. Ambos os posicionamentos indicam a ausência da categoria práxis, uma vez que prescindem de elementos de totalidade. E, como consequência do distanciamento da práxis, tornam-se estéreis em relação a qualquer perspectiva transformadora, que é um elemento consolidante da atividade ligada à práxis.

Um último apontamento sobre as características da categoria práxis, relaciona-se justamente com as possibilidades de aplicação dessa categoria na prática educativa escolar. E versa também sobre uma grande polêmica ideológica sobre as questões de ruptura, conflito e violência. A própria utilização dessa última terminologia produz uma pré-aversão social e acadêmica, dada sua postura “politicamente incorreta”. Contudo, será utilizada aqui, por se expressar de maneira significativa e desveladora no texto de Vázquez e se relacionar ao conceito de práxis. “Toda práxis é processo de formação ou, mais exatamente, de transformação de uma matéria. O sujeito, por um lado, imprime uma determinada forma à matéria depois de tê-la desarticulado ou violentado.” (VÁZQUEZ, 2007, p.371). Essa observação é pertinente, pois anuncia uma concepção sobre a “violência” na contracorrente do conceito criminalizado que impera na sociedade hoje. Vázquez chama atenção aqui à própria prática de humanização ser um ato “violento”, uma vez que se rompe com o estado natural de coisas. Nesse sentido, seriam incontáveis exemplos, desde a biologia, do nascimento, até a existência social, que ilustrariam a questão, mas o debate ficará circunscrito à questão da práxis e à violência no sentido de ruptura.

Contudo, uma observação é necessária. Freire (1999) questiona severamente a gênese da violência, evidenciando que a ação por parte dos oprimidos é socialmente justa, pois, não foram eles que inauguraram a violência. O mesmo

¹⁸ Essa vertente, grosso modo, pode ser respaldada pela Pedagogia Histórico-Crítica formulada por Dermeval Saviani.

¹⁹ Tal perspectiva é composta por uma série de correntes epistemológicas, e já se encontravam presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (2002), que tem em Guiomar Namó de Melo uma forte referência. Atualmente, o conceito que melhor define tal perspectiva é a “racionalidade da prática” de Donald Schön.

raciocínio pode ser aplicado ao movimento social que origina a presente tese, o MST, e não seriam poucas as situações similares. Entretanto, assentado no combate à violência, ações efetivamente violentas seguem firmes e tenazes na sua honrosa tarefa de manter a “paz”. Essa referência mais geral dimensiona os obstáculos que uma ação educativa transformadora encontrará. A natureza da transformação é o conflito, pois ao negar o instituído, o instituinte terá de suplantá-lo. E o cenário educacional adverso à perspectiva emancipadora evidencia que tal superação não será por incorporação, mas pela ruptura total.

Vázquez, ao tratar da temática, fornece uma reflexão específica na área da educação. Uma advertência é a materialização do discurso reacionário travestido de pacifista, comum na realidade que hora examinamos:

A ação educativa poderia servir de exemplo de uma ação não violenta que tende a transformar o indivíduo como ser consciente e social, sem submeter seu corpo à violência. Em um terreno social, a não-violência acompanharia a tentativa de transformação pacífica das relações sociais humanas por um caminho puramente espiritual, como o convencimento, a educação em todas as ordens, a força edificante do exemplo, etc. É aí que a não-violência evidencia, historicamente, sua ineficácia, já que deve afirmar-se perante um mundo que busca, por sua vez, afirmar-se violentamente. (VÁZQUEZ, 2007, p. 382)

É óbvio que a referência necessita de atualizações históricas de contexto social. O quadro de 1950-60, no qual o livro foi gestado e lançado, envolvia-se numa perspectiva de tomada armada do poder, das revoluções socialistas, o que localiza o debate, amenizando as referências inaplicáveis hoje, mas trazendo também considerações atuais. O caminho “individual” não é aplicável para o conceito e a prática de transformação social. Bem pelo contrário, a lógica do individualismo é um fator de fortalecimento da lógica do sistema. Isso significa que a práxis educativa transformadora, com vistas à emancipação, é definitivamente uma prática de ruptura e de contraposição ao sistema imperante que não se efetivará senão pelo confronto. O que significa, para a tese em questão, que a escola a ser ocupada pode até ser “improdutiva”, mas têm “proprietários” que, certamente, lutarão pela sua “posse” (se me permitem as metáforas). Com isso, certamente, os propositores de qualquer atividade educativa radicada na práxis serão acusados de “violentos” e, assim, criminalizados, entre outras sanções. Por isso, não é demais lembrar sempre do que “busca, por sua vez, afirmar-se violentamente”, que é nosso ponto de partida. E no

caso da educação, ocorre uma falsa distância da metáfora com a questão da terra. Nesse campo (educação) a violência, a reação, pode ainda ser mais forte, uma vez que a escola é um dos instrumentos de difusão ideológica da ordem imperante, portanto, uma “propriedade” mais valiosa.

O debate sobre o trabalho como princípio educativo trouxe a necessidade da inserção da categoria práxis, para sua viabilidade. Isso se dá em um momento em que a relação entre trabalho e educação é reivindicada por vários sujeitos sociais; aqueles que retomam as raízes clássicas marxianas e também por aqueles que aproximam esse conceito das práticas capitalistas e localizam a relação trabalho e educação no interior do sistema produtivo. É talvez essa a necessidade da retomada da categoria práxis, que, além de exigir uma coerência entre princípios meios e fins, consolida-se pela transformação. Isso são condições que evidenciam qual a proposição da relação entre trabalho e educação condizente com um projeto de sociedade emancipada e emancipadora.

3.2.OMNILATERALIDADE, COLETIVIDADE E ESCOLA UNITÁRIA

A seqüência utilizada para a exposição iniciou-se com o trabalho, tomado aqui como categoria central. Pode-se dizer que, nesse momento, serão abordados elementos localizados no “interior” do processo de ensino-aprendizagem. Mas, como já fora efetuado no caso do trabalho-educação e práxis, percebe-se que essa “divisão”, mesmo que didática, não se aplica quando a totalidade está presente no método de pesquisa. É impossível efetuar considerações sobre aspectos do “interior” do processo de ensino e não abordar condicionantes sociais. Isso se aplica no tratamento da temática. É inviável remeter-se a coletividade como “metodologia” de trabalho, sem considerar elementos da formação omnilateral. Ou mesmo falar sobre a escola unitária gramsciana, sem retomar o princípio educativo do trabalho. Essas categorias estão todas imbricadas no princípio da educação emancipadora.

Ao enunciar o princípio da formação omnilateral inicialmente, retomam-se os debates da formação escolar e o trabalho e seus desdobramentos na superação da ruptura entre pensar e fazer, formação intelectual e manual. Quer-se, além de manter a unidade das reflexões, evidenciar a origem e a utilização dos princípios. A

formação oriunda desse princípio, ao se materializar na prática pedagógica, não se aplica em uma relação professor-aluno tradicional e não faz sentido em práticas educativas individualizadas. Daí a função do princípio da organização coletiva, que culmina na constituição coletiva do sujeito social escolar, chamado coletividade. Para além da organização do processo, a constituição dos sujeitos envolvidos, a intenção é envolver também a instituição educativa que, constituída a partir dos princípios citados, necessita de uma nova configuração, que se aproxima do conceito de escola unitária. Anunciada a lógica de aproximação das temáticas, é necessário seu desenvolvimento e, para tanto, alguns conceitos devem ser pormenorizados, como é o caso da formação omnilateral.

O conceito de omnilateralidade, sempre remetido ao pensamento marxiano, retomado por Gramsci e Krupskaya, não recebe uma conceituação pormenorizada em seus autores originais. Além do que, a melhor maneira de apreendê-lo é na totalidade das considerações sobre formação humana, no caso de Marx, e as suas derivações escolares, constantes em seus seguidores. Isso é inclusive uma forma de materializar a categoria, que se encontra estreitamente ligada ao conceito de totalidade.

Aproximado da prática educacional, mas nunca dissociado da formação humana em geral, o conceito requer uma formação do homem e da mulher integral, em todas as dimensões humanas, intelectual, física, afetiva, cultural, psicológica, social, política, moral e tecnológica. Esse desenvolvimento, aplicado à prática escolar, exige que o aprendizado se dê para além da transmissão cultural e científica. Que articule trabalho e educação; que o processo de ensino seja também um processo de vida. Isso implica em inúmeros avanços frente à realidade escolar atual. Porém, a questão da relação entre trabalho e escola é emergencial no contexto do presente debate. Refletindo especificamente a questão da omnilateralidade e sua implicação pedagógica, Manacorda afirma:

Quanto às implicações pedagógicas que tudo isso comporta, podem expressar-se, em síntese, na afirmação de que, para a reintegração da omnilateralidade do homem, se exige a reunificação das estruturas da ciência com as da produção. Não pode, de fato, ter validade nem a extensão a todos da cultura tradicional no tipo de escola até agora existente para as classes dominantes, nem a permanência da formação subalterna, até agora concedida às classes produtivas, através da antiga aprendizagem artesanal ou das novas formas de ensino unidas à indústria moderna. (MANACORDA, 1991, p.85)

Mesmo com o apontamento da necessidade da “reintegração” da ciência e da produção, ou da escola com o mundo do trabalho produtivo, Manacorda estabelece o conceito de omnilateralidade no interior da totalidade. A referência direta ao mundo produtivo dá-se pelo fato de que, ao reconstruir o conceito de omnilateralidade em Marx, Manacorda tem como origem, a divisão do trabalho, a alienação por essa produzida. “A divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, com ela, a divisão do homem”. (MANACORDA, 1991, p.67), o que ele chama de formação “unilateral” e, em oposição a isso, apresenta o conceito da formação omnilateral. Essa ênfase da vinculação do ensino ao processo produtivo não restringe o conceito a essa esfera da constituição do ser humano. Manacorda só o faz para marcar seu ponto de partida, sua característica essencial, pois, de fato, ele aponta como exigência da omnilateralidade o “desenvolvimento total, completo, multilateral em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação” (MANACORDA, 1991, p.78-9).

Ao confrontar a realidade escolar com o conceito de formação omnilateral, localizam-se mais contra-exemplos do que manifestações da categoria. A formação unilateral é uma expressão apropriada para os cursos profissionalizantes. A prática educativa hegemônica, centrada no ensino, no professor e no conteúdo, é um indício de que esta formação não pretende um desenvolvimento humano total, mas se estabelece ancorado na centralidade do desenvolvimento cognitivo.

Essa centralidade – ensino, professor, conteúdo – se manifesta como um paradoxo na constituição escolar contemporânea. As próprias condições estruturais, de precarização social e do trabalho atribuem à escola uma função além da educativo-epistemológica. As necessidades que decorrem da vida e do trabalho impõem às escolas, paulatinamente, uma função social mais ampla do que a educativa. Pais, mães, organismos de ação social e outros agentes encontram nesta escola uma instituição que assume a função “educativa” no sentido amplo, enquanto outras agências, como a família, por exemplo, encolhem sua atuação nessa função educadora. Dessa forma, a unidade escolar torna-se o centro de toda uma gama de ações sociais, das áreas mais diversas, como saúde, alimentação, cultura e, principalmente de assistência social. O paradoxo aqui reside em uma conjuntura social que delega à escola a responsabilidade integral sobre educandos e

educandas. A perspectiva de formação omnilateral se apresenta cada vez mais distante da ação educativa, que efetua essas ações de “assistência”, todas desvinculadas do projeto educativo e da ação pedagógica.

Justamente no momento em que se coloca em pauta a questão da escola integral, quando a escola realiza cada vez mais ações de ordem “extra-educativa”, a unidade educativa é pulverizada em ações como: pedagogia dos projetos, ações cidadãs, prêmios de iniciativas inovadoras, enfim, um rol de ações que têm como pressuposto a individualidade e que se contrapõem a um projeto de formação omnilateral. Esse apontamento carrega uma importante concepção acerca da totalidade. Não é um rol de ações que envolva as várias dimensões do ser humano, como aspectos educativos, biológicos, sociais e culturais, que determinam a totalidade, mas sim a inter-relação dessas atividades em torno de um projeto único, que, em última instância, não é um projeto escolar, mas sim um projeto social.

Esse mesmo princípio está presente em uma outra categoria, fundamental para a construção de uma prática educativa emancipatória: a coletividade. Mais que uma “estratégia” de organização escolar em busca da formação omnilateral, a coletividade é uma categoria e constitui-se como parte integrante desse tipo de formação. Assim, a compreensão de sua constituição elucida elementos próprios da constituição da omnilateralidade. A aproximação dos últimos apontamentos com uma conceituação da coletividade efetuada por Makarenko²⁰ é evidente.

O que é uma colectividade? Uma colectividade não é simplesmente uma reunião nem um grupo de indivíduos que cooperam entre si. Uma colectividade é um conjunto de pessoas norteado num sentido determinado, um conjunto de pessoas organizadas que têm à sua disposição os organismos da colectividade. Onde houver uma colectividade organizada, haverá também seus organismos e uma organização dos encarregados da colectividade e a questão das relações entre camaradas deixa de ser uma questão de amizade, de afeto ou vizinhança para se converter num assunto de responsabilidade. (MAKARENKO 1986, p.135)

Assim como as ações, os “projetos” educativos estanques, isolados, mesmo que contenham abordagens das várias dimensões humanas, não contribuem para a formação omnilateral. O conglomerado de pessoas, indivíduos, disposto na mesma

19. Sobre a temática da coletividade, Makarenko escreve um “romance” chamado Poema Pedagógico que tem essa categoria como protagonista, e é utilizado como fonte análises aqui contidas. Contudo, as referências diretas à obra serão escassas, devido à forma escrita na qual ela é apresentada, romaneada e narrativa de fatos.

instituição, no caso a escola, não constitui uma coletividade. O “sentido determinado”, a que se refere Makarenko, é o que chamamos de projeto de sociedade. O que, na verdade, é a finalidade da escola, dos indivíduos, da instituição... A ausência de uma definição clara da finalidade da ação educativa, ao contrário de uma pretensa “neutralidade”, é um posicionamento político-pedagógico, ou seja, político contundente, a favor da manutenção da situação atual.

A coletividade, entretanto, possui um caráter pedagógico relevante no que se refere às atividades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem propriamente dito, às aulas, por exemplo. Não é gratuitamente que várias iniciativas educacionais, que em nada se aproximam de uma ação educadora emancipatória (como a pedagogia da qualidade total e suas equipes de trabalho) se organizam de forma “coletiva” para obter maiores êxitos no processo educativo. Esse princípio de “eficácia” pedagógica, no trato metodológico da organização do trabalho educativo, já fora evidenciado por Makarenko: “Numa coletividade bem organizada, todo o processo educativo é realizado sem esforços especiais, como uma assimilação incessante de impressões, comportamentos e relações mais sutis e diversificadas”. (MAKARENKO, 2002, p.284).

O princípio da co-responsabilidade amplia o número dos responsáveis pela prática educativa. Assim, ampliando os sujeitos, multiplica-se o trabalho empreendido na demanda. Mais participação significa um maior potencial humano, em todos sentidos. No caso educativo, corresponde a uma maior avaliação, portanto, um menor espaço para as fragilidades e equívocos. Essa estratégia é tomada emprestada até pelos setores reacionários, contudo, o que diferencia uma prática emancipatória de uma prática reacionária é a utilização não como meio, mas como fim. A prática coletiva aqui postulada não se circunscreve à realização de determinadas tarefas, ou mesmo para um projeto escolar que se esgote em si mesmo. A perspectiva coletiva, no sentido empregado aqui, coloca-se no interior de um projeto societal; é um agente para ações de cunho estrutural, o que leva Makarenko a caracterizá-la como uma “cola social”, da maneira que segue:

(...) e vi por fim, e toquei com meus dedos, aquela preciosa substância que não podemos chamar senão de “cola social”: o sentido da perspectiva comum, a faculdade de ver em cada momento do trabalho todos os membros da colectividade, a consciência permanente dos grandes objectivos comuns, consciência que no entanto nunca assume um carácter doutrinário nem de descomedida e oca tagarelice. E esta cola social não se comprava na loja por cinco copeks unicamente para as conferências e

congressos, não era uma forma de fricção polida e sorridente com o próximo vizinho, mas a verdadeira comunidade, a unidade de movimento e de trabalho, de responsabilidade e de assistência, era a unidade de tradição. (MAKARENKO, 1980, p. 214)

A referência de Makarenko empreende a exposição de elementos constituintes fundamentais para a categoria coletividade. Além disso, retoma o significado da categoria práxis, pois ele chama atenção para autenticidade da atividade que ele “tocou com os dedos” e que foi dotada de uma característica transformadora, tanto em nível pedagógico como social. Esses elementos são os objetivos sociais comuns à consciência e à incorporação do trabalho no processo de constituição da coletividade. Estão dispostos de maneira indissociável nesta categoria, porém suas características podem ser comentadas particularmente. Os objetivos sociais comuns dizem respeito à compreensão do real e à perspectiva teleológica. Como se está centrando esse debate em uma concepção emancipadora de educação, essa também é a dimensão social que se persegue. Isso é uma dimensão presente já no pensamento pedagógico soviético referido, que significa a sociedade socialista. Dadas as diferenças históricas, creio ser possível o mesmo conceito de sociedade ser relacionado à pedagogia emancipadora, nos dias atuais.

A questão da consciência encontra como ponto de partida e chegada os objetivos sociais comuns. De partida, pois toda a organização da escola, seja ela nos detalhes no interior do processo, seja em suas diretrizes gerais, necessitam estar alinhadas ao objetivo e, ainda, dar sustentação para sua consecução, fazer dele seu ponto de chegada. Em termos de coletividade, a consciência das ações é um mecanismo fundamental. Tanto com relação aos grupos de ação das tarefas cotidianas, como à ambientação do espaço escolar, até as assembleias autogestionadas que determinam as ações da unidade escolar, se tais atividades não forem conscientes e não “doutrinadas”, não se pode falar em coletividade. Aqui reside o diferencial das ações coletivas dos projetos de educação vinculados à manutenção da ordem social vigente. Nesse quadro, os educandos se organizam em torno de um projeto, no interior do qual realizam um trabalho empolgante, “vivo”, porém, sempre a natureza e a finalidade última das atividades lhes são estranhas. É a ausência da consciência, que caracteriza a “coletividade” capitalista.

O trabalho se encontra presente na totalidade da coletividade. No *Poema*

Pedagógico, Makarenko localiza, no trabalho, o início de suas atividades pedagógicas, gérmen da coletividade a ser construída na colônia Gorki. Quando suas ações puderam ser socializadas, provou-se que as atividades laborais são a essência de funcionamento da coletividade; é em torno da organização do trabalho que se constrói, então, a categoria. Esse se configura em um dos maiores desafios para a formação da pedagogia emancipadora nos dias atuais, uma vez que o trabalho sob o capital confronta-se com o trabalho enquanto categoria ontológica aqui exposta; um dos fatores da ausência, quase que total é a relação trabalho-educação nas unidades escolares que a classe trabalhadora frequenta.

Uma vez esclarecidas as dimensões sociais e pedagógicas da categoria coletividade, faz-se necessário ressaltar sua imprescindibilidade na construção de uma pedagogia emancipatória. Mediante a delimitação empreendida no presente trabalho, elegeu-se como centro das análises do processo pedagógico: a escola. Todos os apontamentos anteriores evidenciam a impossibilidade de tratar a unidade escolar desprendida de uma “pedagogia” mais ampla, social. O que não nega que há necessidade de estabelecer considerações singulares a respeito da escola. No interior da vertente teórica eleita para orientar esse trabalho, localiza-se a já mencionada escola unitária, exposta por Gramsci. Vinculando a última característica da coletividade abordada – o trabalho – tomado como ponto de partida da escola unitária, os apontamentos que o pensador italiano efetua oferecem uma série de pistas para as reflexões sobre a escola orientada pela pedagogia emancipatória.

Além dos elementos já abordados até aqui, como a relação trabalho-educação, a coletividade, a longa citação efetuada a seguir evidencia alguns aspectos que retomam as reflexões efetuada no primeiro capítulo, bem como algumas condições para efetivação prática de atividades concernentes à formação omnilateral dos educandos e educandas. Eis algumas condições para a escola unitária na ótica gramsciana:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e o tornando mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc. O

corpo docente, em particular, deveria ser ampliado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc. (GRAMSCI, 2000, p.36-7).

Salvaguardadas as diferenças de cada época, os apontamentos de Gramsci sobre a função do Estado, sua responsabilidade, são atuais, frente às investidas que o capital oferece ao caráter público da organização escolar. Ao tocar no financiamento, duas questões são essenciais: a ampliação dos recursos para uma escola de pedagogia emancipatória e sobre quem recai a responsabilidade a respeito do fornecimento desses recursos.

As mudanças estruturais exigidas por uma nova organização escolar demandam necessariamente recursos, uma “transformação no orçamento”, percebe-se aqui como se articulam os debates sobre Estado e fundo público do primeiro capítulo. Algumas das características que exigem tais transformações foram apontadas. Pode-se somar, aqui, a valorização do profissional da educação, com investimentos em salários e qualificação. Contudo, é necessário um alerta: sob o capital, a questão de recursos e investimentos sempre é muito dúbia. A necessidade de ampliação de investimentos não pode ser uma justificativa para o esmorecimento da busca de uma educação emancipatória, da mesma maneira que a ampliação de recursos não garante em si uma transformação educacional, indissoluvelmente associada à transformação social. O alerta de Gramsci não se circunscreve à racionalidade econômica e sim à necessidade da “valorização” do aparelho educativo.

O debate sobre a responsabilidade desse aparelho encerra nos dizeres de Gramsci, uma questão fundamental para a presente tese. É a questão da escola pública. O argumento claro e simples de que a forma privada contribui para a divisão de classes parece não surtir efeito na sociedade capitalista. É um princípio central para o debate da ocupação da escola. A única forma do exercício da pedagogia emancipatória é a forma pública da educação. A sustentação de uma oferta educativa privada, tanto de forma direta, inserindo a oferta educativa no mercado, quanto de forma indireta, na coexistência dos sistemas públicos e privados de educação, é um espaço incompleto, “individual”, que contribui, de forma direta ou

indireta, para a manutenção da sociedade de classes. É no interior da concepção liberal que a forma privada de educação se respalda. A diferença de classes requer uma diferença na formação e reprodução dessas classes. Dessa maneira, a materialização dessa dualidade escolar exige uma escola diferenciada formadora de dirigentes. Daí a necessidade da forma privada de educação “particular”, elemento que sustenta o pleito pela escola única e unitária que, no entendimento aqui presente materializa-se na exclusividade da escola pública. Porém, o debate não fica restrito somente à manutenção de uma rede privada de educação, na forma do capitalismo atual. Põe-se em questão a forma privada da escola pública, regida por um *ethos* de mercado, uma lógica amparada na racionalidade financeira, que faz da ocupação pública – popular – da escola pública a primeira ação emancipadora.

Embora o embate público e privado não se restrinja à entidade mantenedora do sistema educacional, a primeira afirmação de Gramsci sobre a responsabilidade do Estado na ampliação do orçamento é outro elemento crucial do debate. A partir das considerações efetuadas sobre a natureza do Estado capitalista, pode-se inserir aqui frente à questão que é uma ação transformadora, revolucionária e emancipatória, a exigência da sustentação financeira completa e a necessidade de sua ampliação da rede escolar por parte do Estado. Em tempos de “público não-estatal”, “parcerias público- privado”, ainda que a expectativa seja a derrubada do Estado – capitalista e de outra ordem – relembrando a referência de Chomsky (1999), mais Estado é menos Estado. E isso, para o financiamento da prática educativa e a sustentação das necessidades de ampliação vinculadas ao cotidiano de uma prática de educação emancipadora, não é uma questão secundária. A discussão dos elementos de auto-gestão, por exemplo, não prescinde dessa característica e se faz no interior do debate sobre o caráter público da educação.

Ao apontar elementos estruturais e materiais necessários para a escola unitária, Gramsci (2000) revela minúcias do interior do processo escolar, necessários para a viabilização dessa escola. Ao citar a ampliação de espaços, ele indica uma problemática própria de muitas escolas brasileiras, com as salas de aula superlotadas, escolas que funcionam em até quatro turnos, enfim, a precarização de trabalho na atuação direta do ensino-aprendizagem. Essa, enquanto desenvolvimento pleno das capacidades do educando, não pode ser confundida com um ato de massificação. Isso sem se referir à precarização oriunda da aplicação

de tecnologias, que prescindem mesmo dos escassos espaços, como é o caso da educação à distância – EAD que tem avançado enquanto modalidade de ensino no Brasil.

E ainda, a implementação de uma escola unitária exige uma reconfiguração da organização dos tempos educativos. Respalhada em uma educação integral, efetuada em tempo integral, Gramsci aponta para as condições necessárias para que os educandos e educandas façam da escola sua casa literalmente. Semelhante às experiências narradas pelos pedagogos russos, a proposição gramsciana encontra similares nas ações educativas contra-hegemônicas realizadas na atualidade. A dinâmica de organização de atividades pedagógicas formais realizadas no interior de movimentos sociais populares incorpora a metodologia chamada pedagogia da alternância, que se pauta em etapas educativas nas quais os educandos e educandas permanecem em tempo integral no local onde a atividade é realizada. A iniciativa contribui duplamente para o processo de formação: primeiro, as circunstâncias da convivência dão melhores condições para a organização da coletividade e ainda a forma como esse processo é organizado em seus tempos concentrados permite o acesso mais ampliado às classes trabalhadoras, principalmente os sujeitos do campo, no que diz respeito ao ensino superior.

Para além da forma, dos espaços e tempos educativos, a organização em tempo integral da escola oferece possibilidades de inserção concreta do trabalho como princípio educativo. Junto com o demandado pela própria organização do trabalho pedagógico, que passa a incorporar o cotidiano dos integrantes da escola, abrem-se possibilidades para o próprio trabalho produtivo, em atividades a serem desenvolvidas plenamente pelos membros da coletividade escolar.

As características apresentadas na proposição da escola unitária estão alinhavadas em um processo de formação omnilateral, que tem no interior da sua consecução a coletividade como “cola social”. Entre outras categorias aqui desenvolvidas, essas características estão mais próximas às atividades escolares propriamente ditas. Assim, foram utilizados alguns elementos do desenho que Gramsci efetua de sua escola unitária. Essas características são comuns naqueles que almejam uma pedagogia emancipatória, constituída com base na ruptura com a organização social capitalista. Por isso, a síntese que Krupskaya realiza acerca das características dessa escola, corresponde aos princípios de formação omnilateral,

categoria fundante e comum da pedagogia aqui proposta:

La instrucción seguirá siendo privilegio clasista de la burguesía mientras no se modifiquen los objetivos de la escuela. La población está interesada e que las escuelas primaria, secundaria y superior tengan un mismo objetivo: educar individuos integralmente desarrollados, con instintos sociales conscientes y organizados, poseedores de una mundivisión reflexionada e íntegra, que tengan clara comprensión de todo lo que ocurre en su derredor en la naturaleza y en la vida social; individuos preparados en la teoría y la practica para todo género de trabajo, tanto manual como intelectual, que sepan construir una vida social razonable, pletórica, hermosa y alegre. (KRÚPSKAYA, 1986, p.52)

A autora russa contribui para a reflexão sobre alguns elementos da formação omnilateral até aqui não abordados. Elementos localizados na subjetividade humana, que, em muitas abordagens marxianas, são definidos como secundários. Para além do ponto de partida, sempre comum, que é a ruptura com essa sociedade de classes (e isso inserido nos objetivos educacionais), são destacados os elementos da consciência e integridade. Elementos que, para além da categoria práxis, envolvem características éticas e humanas, próprias de sujeitos emancipados e emancipadores. Por fim, ao elencar características da vida social e, conseqüentemente, de seus integrantes, Krupskaya chama atenção para a necessidade de se constituir uma prática educativa alegre e bonita. A alegria, sempre presente nos textos de Makarenko (1980,86 e 2002) e Snyders (1974, 1988), longe de se aproximar dos conceitos “vendidos” nos livros de auto-ajuda, refere-se ao processo de satisfação, pessoal e social, que a prática da sociabilização e conhecimento produz, própria das relações efetivamente humanas. Quanto ao bonito, pode-se vincular aos postulados freireanos, (2003) sobre a “boniteza” do ser humano e do mundo, livre das relações de opressão, livre da divisão de classes. Ou seja, livre das classificações entre mais humanos e menos humanos, em uma palavra, emancipados. E se não for bela, como será a prática educativa que almejamos?

3.3.AUTONOMIA, AUTOGESTÃO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR(A)

O princípio das relações científicas capitalistas, principalmente no que diz

respeito à administração e ao trabalho, centra-se na divisão pormenorizada do trabalho, na separação entre criador e executor, enfim, em uma racionalidade heterogênea ao princípio de totalidade. Contudo, não é o princípio de gestão em si que contém tais características, é sua manifestação no interior do sistema capitalista. Uma ação educacional institucionalizada, seja de maneira ampla enquanto sistema, seja de modo local enquanto unidade escolar, sob o princípio da emancipação, não prescinde da administração ou gestão. O que diferencia essas práticas são os elementos que as constituem. Nesse sentido, é utilizado aqui, como constituinte de uma prática emancipatória, educativa ou não, o conceito de autogestão, que visa a se contrapor em conteúdo e forma à concepção e prática de gestão capitalista.

As demais categorias, como autonomia e formação do educador, não estão subsumidas na autogestão, mas, de acordo com a perspectiva da escola que se procura construir, estão articuladas em um processo correspondente. A autonomia é condição para a viabilização da autogestão e, no mesmo processo, o elemento a ser apreendido com a realização autogestionária. A formação do educador foi incluída nesse processo, no sentido que a tese de Marx sobre Feuerbach lhe atribui ao colocar a questão: quem educa o educador? Uma vez que a cultura tradicional da divisão capitalista do trabalho está cristalizada na prática docente (e esse é um agente fundamental para a prática da autogestão), a sua formação é um elemento componente desse processo. Na medida em que se propõe um processo autogestionário, constata-se que o educador também precisa ser educado. Para além das proposições clássicas das categorias ligadas ao pensamento marxiano, é necessário refletir nesse contexto de questões indicadas sobre o chamado processo de gestão democrática da escola e da educação.

O trabalho que deu origem a presente tese (Martins, 2004) aborda a ocupação da escola do ponto de vista da gestão escolar. Mesmo chamada de democrática, constatou-se a insuficiência desse aspecto do processo pedagógico – gestão – para compreender a totalidade da dimensão da ocupação da escola. Aqui, localizada entre categorias mais amplas que compõem a ocupação da escola e inserida em uma proposição emancipatória, nota-se que a gestão escolar é apenas uma parcela da coletividade educativa. E, ainda, necessita ser perpassada pelos princípios da autonomia, que acolhe os indivíduos, e da autogestão, que supera

qualquer divisão dos mecanismos de organização escolar. Com esse esclarecimento, pretende-se evidenciar que a gestão democrática é um componente para a prática educacional almejada. Aqui, porém, não figura entre as categorias clássicas que sustentam a análise, mas sim, é oriunda delas.

As categorias focalizadas nesse tópico – autonomia e autogestão – apresentam-se no “fio da navalha” mediante a prática de resignificação de conceitos neoliberais, uma vez que, para justificar a retirada da ação estatal em áreas sociais, o discurso instituído apela para autonomia e autogestão das instituições sociais. Contudo, o sentido que o capital lhes atribui é bem distinto da dimensão emancipadora aqui conferida. Assim, além de evidenciar algumas diferenças e características das diferentes análises, faz-se necessário também elucidar o conceito de coisa pública e estatal da qual se parte.

O conceito de público aqui se vincula às discussões já efetuadas da relação entre capitalismo, educação e Estado. A compreensão de público se encontra enfraquecida, não somente na percepção popular, mas também em sua constituição social. A globalização, as políticas neoliberais de Estado mínimo e, no caso brasileiro, a inserção do debate do público não-estatal, por Bresser Pereira²¹, no governo Fernando Henrique Cardoso, dão uma conotação privada para a coisa pública. Além da privatização de diversos setores sociais, a gestão mercantil atinge os serviços públicos, entre eles a educação, como já fora citado na referência da implantação da gestão de Qualidade Total nas escolas. A compreensão atual de Estado se confunde com a de mercado.

Contudo, na contracorrente dessas concepções neoliberais, acolhemos uma compreensão de público e popular, a serviço da classe trabalhadora. A partir desse entendimento de público, as atividades de participação buscam superar o assistencialismo, estabelecendo-se enquanto instrumento pedagógico e alocando-se assim também nas atividades-fim da prática educativa (embora majoritariamente perceba-se a atuação participativa na esfera das atividades-meio). Ou seja, mais do que um instrumento externo ao processo de aprendizagem, a participação é uma

²¹ Debate já efetuado no primeiro capítulo. Mais detalhes em Bresser-Pereira, Luiz Carlos; Nuria Cunill Grau (1998). “Entre Estado e Mercado: O Público Não-Estatal”. In Bresser-Pereira e Cunill Grau, (orgs). **O Público Não-Estatal na Reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1999:

contra-prática da conformação imposta pela escola capitalista, quando se alinha à perspectiva da emancipação.

A autonomia é uma categoria estratégica para a presente discussão, uma vez que as unidades escolares pesquisadas são públicas e obedecem ao circuito oficial de determinações. Porém, as escolas pesquisadas não se restringem às normatizações estatais, pois ampliam a compreensão educativa contida na proposta oficial, construindo currículos vinculados ao conhecimento universal e voltados às necessidades locais. Mas é na categoria autonomia, uma das bases para a ocupação da escola, que residem controvérsias.

No presente trabalho, procura-se aproximar as categorias autonomia e autogestão, que não são sinônimas, mas complementares, no entendimento aqui adotado. Para alicerçar a compreensão tomada como premissa e identificar as devidas diferenças, algumas considerações são necessárias.

Do ponto de vista conceitual, a construção da palavra dá vazão a uma discussão filosófica, que é alicerce para a discussão sobre a categoria. “Etimologicamente autonomia significa o poder de dar a si a própria lei, *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei).” (ZATTI, 2007, p.12). A etimologia se vincula à interpretação filosófica kantiana, para a qual, autonomia significa a condição do sujeito determinar-se por si, pela sua consciência esclarecida, o esclarecimento (saída da menoridade, a “ilustração” em Kant) pela própria razão, pelo conhecimento.

Pensar por si mesmo significa procurar em si próprio (isto é, na sua própria razão) a suprema pedra de toque da verdade; e a máxima de pensar sempre por si mesmo é a *Ilustração* (*Aufklärung*). Não lhe incumbem tantas coisas como imaginam os que situam a ilustração nos conhecimentos; pois ela é antes um princípio negativo no uso da sua faculdade de conhecer e, muitas vezes, quem é excessivamente rico de conhecimentos é muito menos esclarecido no uso dos mesmos. (KANT, 1995, p.54)

A referência kantiana, além de demarcar um princípio conceitual para o presente debate, vincula-se à temática proposta, pois no desenvolvimento da argumentação, o autor relaciona a autonomia à educação. Ainda há que salientar a proximidade do conceito de autonomia kantiano com a construção do pensamento freireano (ZATTI, 2007), em que se pode aproximar o “pensar por si” ao “dizer a sua palavra”, que são expressões da autonomia dos sujeitos.

Contudo, a perspectiva kantiana, embora fundamental para a compreensão

do conceito de autonomia, dada a filiação idealista do pensamento do autor, pode facilmente ser vinculada à perspectiva do indivíduo, o que não condiz com a proposta da utilização da referida categoria no presente trabalho. Vou utilizar o conceito em sua manifestação condizente com as demais categorias desenvolvidas neste trabalho, ou seja, sua forma social ligada à emancipação social, ao trabalho e à classe trabalhadora. Assim, para os sujeitos aqui pesquisados, autonomia tem relações com o trabalho agrícola, com as decisões sobre as plantas que cultivam, com os tempos de plantio, de colheita e tempo livre, bem como com decisões sobre a criação de animais, a produção de leite ou mesmo a pesca. Lembrando que, por sua vez, a autonomia nesses espaços de socialização mais amplos (como o trabalho), vincula-se à organização escolar. Em todos esses elementos, a autonomia aqui vislumbrada sempre é tomada e construída como categoria na perspectiva da luta de classes.

Nesse contexto, a autonomia constitui o paradigma que orienta os movimentos de trabalhadores para a prática de ação direta contra o capital, propondo a superação de antagonismos fundantes das relações sociais de produção: a divisão entre o trabalho intelectual e manual; a cisão entre quem decide e quem executa; a separação entre dirigentes e dirigidos, enfim, indica uma nova distribuição de poder. (MARTINS, 2002, p. 220)

Embora na compreensão do conceito autonomia, indicado, as articulações das categorias anteriormente explicitadas estejam claras, vale ressaltar que na sociedade de classes, todos os conceitos são atravessados pelas contradições próprias da natureza dessa sociedade classista. Especificamente na discussão sobre a educação institucionalizada e mediante as ações estatais já salientadas antes, que se apropriam do conceito de autonomia, é necessário fazer algumas ressalvas. Assim, vale ressaltar a utilização da categoria autonomia, principalmente em relação às políticas públicas e à intervenção dos organismos multilaterais internacionais sobre essas políticas. Com tal clareza, concordo com Gonçalves que:

O entendimento que aqui se faz é o de que a autonomia da escola, tal como vem sendo proposta e encaminhada, pode ser apenas cortina de fumaça profundamente atraente e mistificadora a encobrir os propósitos da ofensiva neoliberal de fragilização e de ajuste do Estado nos países do Terceiro Mundo, ao desenvolvimento econômico capitalista na sua fase atual. (GONÇALVES, 1996, p. 6-7)

Contudo, anotadas as contradições nas quais se inserem o debate sobre a autonomia no contexto educacional, destaca-se que a autonomia é uma categoria fundamental para a construção de uma pedagogia emancipadora. Do ponto de vista subjetivo o desenvolvimento de capacidades de decisão, análise, avaliação, juízos, a liberdade, características essenciais para uma intervenção social humana, são elementos circundantes ao conceito de autonomia do indivíduo. Esses aspectos, embora ligados à subjetividade, implicam na ação educativa, de forma direta no processo de ensino- aprendizagem. Versando sobre a temática, Snyders relaciona a construção da autonomia com a prática do professor, isso na situação direta do ensino.

É a síntese, que se procura da orientação, do contentamento e da autonomia. “Ser livre não é fazer o que nos apetece. É sermos senhores de nós mesmos, é sabermos agir racionalmente, é cumprirmos o nosso dever. Ora é precisamente a dotar a criança deste autodomínio que deve tender a autoridade do professor”. (SNYDERS, 1974, p.8)

O autor chama atenção, ao discutir autonomia e orientação, para um aspecto necessário da formação da autonomia nos educandos e educandas: o próprio processo de constituição necessita ser autônomo. Isso não significa espontâneo, mas sim, objetivo e presente na prática educativa. Com a necessidade da formação de sujeitos autônomos (e essa necessidade está inserida no processo de formação emancipadora), a autonomia vai justificando seu espaço no debate educativo, apesar das manifestações “re-significadas” de políticas educacionais neoliberais, que se apropriam do conceito. Contudo, esse aspecto subjetivo não é o único elemento contido na categoria.

Objetivamente, há que se pensar a organização do processo educativo, das unidades escolares, do trabalho pedagógico, com base na autonomia. No vocabulário educacional, as atividades objetivas estão inseridas, contemporaneamente, na gestão escolar. Para delimitar as diferenças do pensamento clássico que orientam as proposições deste capítulo, o termo a ser utilizado para a implicação objetiva da autonomia será a categoria autogestão. Uma ressalva: isso não significa a instituição de uma dualidade no interior da categoria autonomia. Tal “divisão” é efetuada para fins didáticos, objetivando o lugar no interior da organização escolar. Ambos os aspectos são indissociáveis, tanto no princípio da

autonomia, quanto na composição da formação omnilateral.

Para evidenciar essa noção de totalidade, o conceito de autogestão será apresentado com suas manifestações históricas e ligado à temática central do trabalho. O ponto de saída dessa conceituação são os apontamentos sobre a proximidade dos conceitos de autonomia e autogestão, feitos por Ângela Maria Martins, pesquisadora brasileira, sobre a relação entre autonomia e educação. Seus apontamentos mostram que a relação entre autonomia e autogestão não é restrita a esse trabalho apenas, é uma vinculação histórica e substancial. A respeito da aproximação conceitual entre autonomia e autogestão, vale destacar:

Torna-se complexo estabelecer um rígido limite conceitual entre termos equivalentes, pois, geralmente, a reivindicação pela autonomia que pontuou a Comuna de Paris, a Revolução Espanhola entre 1936 e 1939, o socialismo no caminho próprio da Iugoslávia e o movimento sindical na Polônia, nos anos 1970, expressava os ideais de movimentos exemplares de trabalhadores que reivindicavam uma mudança valorativa na representação política, adquirindo, como forma de participação institucional, a dinâmica autogestionária. Invariavelmente, todos esses movimentos têm sido impulsionados pela mesma substância política e social, pois, historicamente, reivindicam a ampliação das bases que sustentam a democracia no que tange à representação política e, conseqüentemente, à distribuição de poder, bem como uma organização coletiva baseada na livre associação de trabalhadores ou de produtores. (MARTINS, 2002, p.212)

Apontadas as aproximações históricas entre a autonomia e a dinâmica autogestionária, a citação anterior articula outras categorias já apontadas em nossa análise, sendo uma delas o trabalho como articulador das experiências históricas e esse inserido em movimentos sociais. Destaca também seu aspecto político, no qual suas demandas estão alicerçadas em um projeto de sociedade. A organização coletiva é a estratégia da ação para tais empreendimentos e, por fim, a autora faz referência à democracia como elemento das ações autogestionárias mencionadas. Todo um rol de premissas já destacadas e constituintes do que estamos chamando de pedagogia emancipatória.

A relação dos movimentos autogestionários e sua correspondência com os princípios emancipatórios e marxianos necessita ser esclarecida, uma vez que muitos analistas relacionam a autogestão com a figura do anarquismo (chamando Proudhon de “pai da autogestão” (JANES, 1998, p.18). Pelo exposto até aqui, são notórias as diferenciações entre as posturas teóricas. Continua a ser no sentido marxiano que as considerações sobre a categoria autogestão são efetuadas.

Mediante a complexidade teórica envolvida e as diferenças interpretativas entre as correntes teóricas originais da categoria em tela, faz-se necessário um acréscimo na tentativa de sua definição conceitual. Há pontos pacíficos nas diferentes análises, como o ponto de partida histórico e a vinculação da autogestão às lutas sociais dos trabalhadores. De maneira bastante sintética, contudo fazendo referência a tais lutas, Fernando Cláudio Prestes Motta, em um texto escrito voltado para a questão educacional, que trata das várias faces administrativas, conceitua a autogestão da seguinte maneira:

Por autogestão se entende um sistema no qual a coletividade se auto-administra. Portanto, não se trata de participar de um poder, mas sim de ter um poder. Há experiências autogestionárias históricas como a da Comuna de Paris, o movimento machnovista na Ucrânia em 1917 e boa parte da Espanha entre 1936 e 1939. Há também o caso da Iugoslávia, que se proclama autogestionária, mas cujo caráter autogestionário é pelo menos discutível. Há ainda movimentos pela autogestão importantes como o Solidariedade na Polônia e experiências setoriais de autogestão em empresas e escolas. (MOTTA, 2003, s/p)

Estão presentes, no excerto acima, alguns traços que denotam as características de influência do movimento anarquista, notadamente, a questão do poder. A autogestão é o poder dos envolvidos contra qualquer forma de poder instituído externamente (esse debate não será aqui aprofundado). Além da concordância com os movimentos da sociedade como ponto de partida, o autor destaca a questão da coletividade como sustentadora da autogestão. É daí, enquanto princípio coletivo, que se organizam as “experiências setoriais” nas áreas diversas dos serviços sociais, na produção e na escola, que é o foco delimitado de nosso interesse imediato. Contudo, entendendo a repetição como pedagógica, vale ressaltar, assim como todas as categorias aqui arroladas, que a autogestão encontra-se em um projeto social mais amplo. E nesse caso específico, uma vez que Motta já alerta para a utilização da autogestão em diversas agências, como a empresa, é importante ter essa perspectiva sempre presente, pois a cooptação do conceito para a manutenção do sistema capitalista é um risco efetivo.

Assim, antes de adentrar nas minúcias da prática da autogestão escolar, é necessário expor uma característica conceitual fundamental, o princípio da igualdade que, tomado pela perspectiva emancipatória, afasta-se dos componentes liberais e se aproxima da concepção da sociedade organizada sem classes sociais.

A autogestão em seu projeto político global atual, nada mais é que o fim de um longo processo, muitas vezes reprimido, desviado e deformado. (...) O axioma fundamental, e, para falar mais adequadamente, constitutivo da autogestão é, meridianamente, o da igualdade das pessoas. (GUILLERM; BOURDET, 1976, p.46)

A proposição da obra em tela é a autogestão como uma mudança radical. O alerta dos autores para os desvios e deformações do conceito em seu processo é extremamente atual, mais ainda que sua repressão. As práticas legítimas de autogestão operária se vêem assediadas por ações governamentais imbuídas do discurso conciliador da relação simbiótica entre o público e o privado. Não é gratuitamente que o capital e o Estado se aproximam das iniciativas da economia solidária; propondo a “aproximação” com os diversos sujeitos sociais. Vários indícios evidenciam o esforço de aproximação do mercado às iniciativas populares, inclusive a atribuição do prêmio Nobel da paz²², em 2006, para uma iniciativa de crédito popular, pretensamente incluída nas ações de economia solidária. São elementos que alertam para a necessidade de manutenção do princípio, do “projeto político global”, que se sustenta na emancipação, assim, contra o mercado, sempre em primeiro plano, mesmo, ou inclusive, nas aplicações autogestionárias das diferentes áreas, aqui, no caso educacional.

Esse risco de cooptação também é evidente nas atividades escolares. Relacionando o conceito de autogestão com auto-organização dos educandos e educandas, Pistrak transporta a questão para escola, afirmando que “O objetivo da auto-organização dos alunos nas escolas burguesas é, na maioria dos casos, ajudar o professor a manter sua autoridade.” (PISTRAK, 2000, p.170). De maneira simples em uma questão do cotidiano escolar, denota-se a exigência da totalidade entre as categorias, sua práxis em torno do projeto central de sociedade que se almeja.

Em contraponto, Pistrak mostra que a autogestão pode se dar em todos os aspectos da realidade escolar. Não somente no plano da gestão escolar, em sua esfera administrativa, mas nos processos totais da vida escola, como o ensino, os serviços gerais da escola e inclusive em sua organização diretiva. Esse processo é educativo e faz parte do cotidiano, vinculado à vida concreta dos educandos e

22 Muhammad Yunus, economista e banqueiro de Bangladesh, ganha o prêmio Nobel da paz em 2006, baseado em sua perspectiva de microcrédito, destinado às populações pobres. Com a justificativa de contribuir para o alívio da pobreza, sua obra é colocada em evidência mundial.

educandas. E, relacionando a radicalidade encerrada na proposta da autogestão, Pistrak, versando sobre suas possibilidades e resultados, coloca uma radical condição com referência à organização estudantil e ao cotidiano escolar: o êxito da autogestão será atingido se “a auto-organização é admitida sem reservas. É preciso reconhecer de uma vez por todas que a criança e, sobretudo, os adolescentes, não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida” (PISTRAK, 2000, p.42).

Tem-se tomado a organização de educandos e educandas como central para a vida escolar, visando mesmo a relembrar que são eles sujeitos centrais da unidade escolar; cabe, assim, afirmar que, na lógica emancipadora, a coletividade é central no processo escolar e que são os educandos a razão das unidades escolares e não o contrário. Tal perspectiva é tão concreta que, embasado em sua atividade educativa escolar, Makarenko, por ter vivenciado a experiência da coletividade e autogestão, efetivamente, afirma com convicção que “O órgão fundamental da autogestão é a assembléia geral de todos os educandos da instituição infantil” (MAKARENKO, 2002, p. 292).

Embora importantes, os mecanismos internos da prática autogestionária não serão pormenorizados nesse momento da exposição. A referência “assembléia geral” contribui na análise para evidenciar que o órgão fundamental da autogestão é de responsabilidade dos educandos.

Em relação à organização geral da escola, o princípio da autogestão implica sua aplicação em todas as esferas, desde a relação professor-aluno e as condições de ensino, como planejamento, avaliação e acompanhamento, passando pela organização material da escola, em relação a serviços e convivência, chegando às atividades estruturais, como currículos, tempos escolares, regimentos gerais, políticas educativas locais. E, não se restringindo às relações intra-escolares, também se inserem no processo de relações comunitárias, como atividades de integração e demais atividades sociais. Tal complexidade dos componentes abrangidos pela organização autogestionária, contém, em si, a necessidade da democratização de descentralização das atividades e decisões a elas circunscritas. Assim, pode-se falar na construção de órgãos de autogestão. Instituídos pela legislação, o que, na maioria das vezes, são estranhos ao cotidiano escolar; porém, na prática autogestionária, tais estruturas organizacionais são essenciais para o

funcionamento da instituição educativa, como aponta Makarenko:

A atividade dos órgãos de autogestão só será atual e importante se toda a vida da instituição educacional estiver de tal modo organizada que a suspensão da atividade deste ou daquele órgão se reflita imediatamente no trabalho da instituição e seja sentida pela coletividade como uma deficiência. (MAKARENKO, 2002, p.295)

Analisada dessa maneira, a autogestão se insere organicamente na vida escolar, promovendo uma inter-relação entre os possíveis mecanismos que constroem uma totalidade. Esta aproxima e reorganiza os diversos setores que, tradicionalmente, embasam-se na divisão técnica e na organização do trabalho da sociedade capitalista. Para o processo educativo, esse ato promove aproximações entre o que se chama de atividades meio e atividades fim. Toda a estrutura de suporte ao ato educativo, seja ela social ou técnica – no interior da escola – é, também, uma atividade pedagógica. A autogestão coletiva, além de aproximar esses sujeitos em atividades comuns, no diálogo e nas decisões determinadas por eles e não para eles, é, com seu exercício plenamente desenvolvido, condição indispensável para o trabalho institucional.

Chamei a atenção para o fato de que, nesse momento da abordagem, não serão efetuadas análises pormenorizadas dos mecanismos que podem ser utilizados na escola para a promoção de uma prática autogestionária. Essa postura se deve a dois elementos. Primeiro de ordem expositiva, que o quarto capítulo da tese versará sobre as possibilidades de implementação das categorias aqui arroladas. O segundo elemento, diz respeito à própria natureza do processo de autogestão. Por serem dialéticos, os processos sociais, as instituições na qual se materializam estão em constante movimento, “recriando-se” constantemente.

A autogestão – pelos produtores livremente associados – das funções vitais do processo metabólico social é um empreendimento progressivo – e inevitavelmente em mudança. O mesmo vale para as práticas educacionais que habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são agentes ativos. A educação nesse sentido é verdadeiramente uma educação continuada. (MÉSZÁROS, 2005, p.74-5)

Ao localizar o caráter educativo da prática da autogestão, o autor aponta para o movimento eterno de auto-educação que as relações sociais fundadas na

emancipação detêm. A progressividade apontada pode ser equivalente à vocação ontológica do “ser mais” assinalada por Paulo Freire (1999). Isso, aliado ao princípio marxiano da produção da existência, culmina com a exigência da denominada educação continuada. Essa educação é própria de seres humanos emancipados, que se criam e recriam e assim o fazem com sua existência, sendo capazes de promover uma transformação contínua, em todas as esferas de sua sociabilidade. Isso se aplica à escola mais do que em qualquer outra instituição social.

É à escola que a sociedade delega uma função educacional institucionalmente específica. Faz parte da natureza, função social, essência da escola essa atribuição. É para essa finalidade que tal instituição existe. Vale ressaltar que, embora com manifestações distintas em cada modo de sociedade, a escola esteve presente em diferentes modelos de organização social, antecedendo a organização capitalista da sociedade. Somando a relevância social para a ação educacional e resgatando as necessidades de aproximação dessa ação para o processo de autogestão, de maneira social e não somente escolar, voltamos à premissa essencial da totalidade, entre pedagogia emancipadora e sociedade emancipada.

A melhor forma de concluir esse espaço de considerações acerca da autogestão é a aproximação proposta por Mészáros, que nos permite dois desdobramentos fundamentais. Um deles é que a evidência do vínculo entre aspectos locais da práxis educacional está necessariamente inserida na dimensão de práxis social e de seu projeto de construção de uma “sociedade para além do capital”; o outro é que, ao evidenciar a inserção, o autor aponta para a função (que por muitos analistas revolucionários é minorizada) que a ação educativa apresenta nesse processo, alçando-a a um patamar equivalente a qualquer outra forma de intervenção social. Isso se mostra na utilização da expressão “educação continuada”. A continuidade do raciocínio, acima apresentado, pontua a relevância do processo educativo na constituição de uma nova ordem de sociabilidade, tanto como sua participação no processo de ruptura e transformação da realidade presente.

Portanto, a “educação continuada” como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital. É inseparável da prática significativa da autogestão. Ela é parte integral dessa última como representação no início da fase de formação na vida dos

indivíduos e, por outro lado, no sentido de permitir um efetivo feedback dos indivíduos educacionalmente enriquecidos, com suas necessidades mudando corretamente e redefinidas de modo eqüitativo, para a determinação global dos princípios orientadores e objetivos da sociedade. (MÉSZÁROS, 2005, p.75)

Como já mencionei, o processo continuado de educação encontra na instituição escolar um *locus* privilegiado. O que é diferente da afirmação de que ele é o único e que a referenciada educação continuada passa necessariamente pela organização escolar. A referência sobre a centralidade da escola nesse processo inclui os apontamentos anteriores sobre a abrangência social na formação humana. E a referência de Mézáros é imbuída de tal perspectiva. O que não subtrai a relevância social da agência escolar, que, na realidade social contemporânea, tem abrangência física quase que total e é cada vez mais um canal privilegiado de acesso à formação geral, tendo em vista a presença direta cada vez maior das crianças no que é identificado como Educação Infantil.

De acordo com os presentes apontamentos, a tese da ocupação da escola, ganha mais sentido. Considerando que o processo educativo, apontado como “educação continuada” é um dos elementos fundantes de uma nova ordem social, com um papel indispensável na sua constituição e reconstrução permanente; considerando, ainda, que o sistema escolar é um *locus* privilegiado para o desenvolvimento desse processo e, que sob a ordem capitalista da sociedade, ele se afasta de tal função, faz-se necessária a aproximação dessas duas premissas: escola e educação, essa última de acordo com o sentido emancipatório aqui empreendido. Esse é justamente o princípio da ocupação da escola: inserir o princípio de educação emancipadora nas unidades escolares constituídas sob o sistema metabólico do capital, enquanto princípio, formação, práticas e, principalmente, enquanto objetivo. Essa inserção encerra em si as finalidades sociais para além da escola, o que faz da ação realizada localmente uma ação concomitantemente social, aproximando finalmente educação e escola, numa práxis única.

Esse apontamento é necessário, não somente por vincular o objeto aqui defendido como tese central, mas também, por denunciar o divórcio entre duas instâncias essencialmente ligadas, como a educação e a escola. Acerca dessa dissociação, pode-se argumentar que, ainda que reprodutora, a prática escolar é

educativa. Isso, mediante a perspectiva de formação humana aqui adotada é falso. Uma vez que se entende a educação como um processo de desenvolvimento das capacidades humanas e que a reprodução das atuais relações sociais cerceiam esse desenvolvimento, dicotomizando o ser humano, promovendo a desigualdade e a opressão, não se pode chamar uma prática reprodutora de educativa.

Nesse sentido, ganha relevo a necessidade da inserção estratégica da escola no processo de educação continuada, de acordo com as características aqui arroladas. O propósito da exposição das categorias aqui apresentadas visou a atender, de forma direta ou indireta, essa necessidade. Até aqui, deixou-se de abordar uma questão, que se materializa no interior da prática educativa, atendendo, inclusive, como uma nomenclatura similar à indicação de Mészáros. Trata-se da formação do educador, que, no sistema formal, bifurca-se em formação inicial e continuada. A ligação entre os debates não é direta, uma vez que a educação continuada proposta não se vincula aos processos escolares necessariamente. Porém, a necessidade do tratamento da questão que se refere à formação de educadores, seu enquadramento em processo contínuo, permite visualizar um ponto de intersecção.

O que mais afasta o fenômeno da formação do educador, ainda que continuada, da proposição da “educação continuada” de Mészáros, é a materialização da primeira devido às condições em que se dá esse tipo de formação na realidade educacional brasileira hoje, embora a terminologia *formação continuada de professores* venha ganhando um notório espaço no vocabulário escolar, tanto epistemologicamente quanto em termos de políticas educacionais. Todavia, as práticas, os programas e o processo dessa modalidade formativa podem ser considerados, no mínimo, distantes da perspectiva de “educação continuada” já exposta. A formação continuada existente limita-se aos processos pedagógicos, ocultando assim a perspectiva social que sustenta. São ações que se alinham aos moldes da organização mercadológica, buscados como premiação qualificadora, visando a avanços na carreira docente, o que limita a formação a um processo de certificação, cada vez mais comercial, como um produto a ser adquirido, no qual, os indícios de formação efetiva são cada vez mais escassos.

Além dos projetos de formação estar limitados às exigências da carreira docente e, por isso, o certificado vira um negócio, as atividades em geral, não se

apresentam em um projeto maior do que o âmbito imediato. A concepção praticista (JIMENEZ, 2005), expressa, principalmente, no que se chama hoje de pedagogia da prática, ou as atividades pontuais presentes na pedagogia dos projetos, encontram-se totalmente desvinculadas de um projeto mais amplo de educação, ou de sociedade, e distantes das realidades escolares às quais pertencem ou são realizadas. Ou seja, a formação do educador encontra sua finalidade nela mesma, e, essa finalidade, na maioria das vezes, não faz parte nem sequer de um projeto educacional.

Realizei essa breve exposição para evidenciar o afastamento que as práticas correntes de formação do educador mantêm da perspectiva aqui adotada. A formação do educador numa perspectiva emancipadora, além de se vincular ao processo de “educação continuada” assinalado por Mészáros, enquadra-se na concepção de práxis, de ação transformadora consciente, ou seja, no processo de humanização. A expressão que mais se aproxima da formação do educador, de acordo com a dimensão emancipatória, pode ser encontrada em Marx. Ele expressa, na terceira tese sobre Feuerbach, ao discutir a construção das circunstâncias, a educação e a transformação, ao afirmar que: “(...) são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado”. In: (MARX, ENGELS, 2000, p.100).

Embora, nenhum dos autores aqui relacionados, tomados como alicerce da argumentação, tenha se debruçado sobre a temática da formação do educador, neles estão presentes, além das categorias que esboçam e dão conteúdo para a formação necessária, apontamentos sobre sua operacionalização. O pensamento gramsciano evidencia um fator que se encontra presente também na pedagogia do MST, que dá origem a elementos da presente tese, próprio da formação do educador aqui aludida. Em um texto específico sobre a temática, Marcos Del Roio, ao expor sobre uma experiência educativa orientada por Gramsci, evidencia seu êxito da seguinte forma:

Pelo contrário, o relativo sucesso da escola do *L'Ordine Nuovo*, em 1920, pode ser explicado pelo vínculo existente entre movimento e processo educativo, cuja implicação mais forte é a possibilidade do educador ser educado pelo movimento, um movimento conjunto de auto-educação das massas e de progresso intelectual coletivo. (DEL ROIO, 2006, p.322)

Esses apontamentos indicam que as categorias até aqui abordadas constituem, na sua conjunção e interligação, o conteúdo, a forma, e a própria formação do educador na perspectiva emancipatória. A primeira vista, pode parecer que, por ser a condensação de uma série de categorias, a formação do educador não seria um dos fundamentos teóricos, dignos de nota, nessa breve revisão. Entretanto, postula-se aqui que é esse o ponto de articulação das demais categorias, com o fenômeno educativo específico. A intersecção aqui efetuada permite desenvolver, em um mesmo movimento, a delimitação para o fenômeno escolar, pois ao se falar em educação do educador(a), embora não se restrinja à escola, a relação entre educação e escola é evidente. E ainda, no mesmo movimento, educar o educador é ponto de partida para uma formação, social e escolar que vislumbra a emancipação humana como horizonte. É justamente esse movimento espiral que pode ser sintetizado numa palavra, dialético, que se constitui como base, método e finalidade, quando articula a questão escola com a emancipação humana.

No ensaio sobre pedagogia dialética, o autor alemão Wolfdietrich Schmied-Kowarzik corrobora com as articulações feitas anteriormente, evidenciando que uma ciência da educação comprometida com a emancipação tem a característica dialética:

Somente na medida em que a ciência da educação se compreende dialeticamente a partir do interesse libertário do conhecimento de uma teoria crítica da sociedade, voltado à emancipação e libertação dos homens, torna-se possível a ela criticar, por sua vez, a realidade educacional descoberta empiricamente mediante a determinação do sentido da educação e a determinação do sentido explicada hermeneuticamente mediante sua realização na experiência, antecipando, deste modo emancipatório, uma práxis educacional transformada. (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.14)

Mediante as características aqui abordadas, muito próximas do pensamento marxiano, a nomenclatura utilizada poderia ser pedagogia marxista. Assim não o é, por duas questões: primeiro, foram utilizados pensadores para alicerçar a presente revisão, que, tradicionalmente, não se enquadram no pensamento marxiano, nomeadamente Paulo Freire e Snyders. Mas o segundo ponto é mais relevante. A emancipação – categoria que não se circunscreve tão somente a Marx – fora exaustivamente abordada, com um objetivo: associá-la ao processo educativo. O

esforço realizado almeja evidenciar a unidade dialética entre educação e emancipação, não somente evidenciar a necessidade de um processo educativo emancipatório, mas também, chamar a atenção para que a educação seja um dos elementos essenciais da/para emancipação humana e social.

3.4. NO FIM, O COMEÇO, SOBRE EMANCIPAÇÃO

Pode parecer estranho ao leitor fazer toda uma exposição de uma pedagogia que se quer emancipadora e só no final do texto promover uma conceituação sobre a categoria emancipação. Porém, a ordem da exposição é justamente a ilustração do objetivo que se tem ao alicerçar a prática educativa em tal categoria. A emancipação, humana e social, é o horizonte, não somente das ações pedagógicas, escolares, ou mesmo educativas, é limiar de uma matriz de organização social. Por sua característica teleológica e por se encontrar em conflito com a dinâmica societal imperante, a organização social capitalista, a emancipação é uma categoria não consolidada e indefinível empiricamente. Assim, alguns elementos conceituais necessitam ser retomados, para melhor compreensão de uma pedagogia emancipatória, necessária para a ocupação da escola.

Ao iniciar a conceituação, vale ressaltar a proximidade com as categorias até então evidenciadas, por exemplo, a autonomia, conceitualmente aproxima-se sobremaneira da emancipação. “A realização e o discurso da autonomia no seu sentido coletivo são também identificados sobre o conceito de emancipação social.” (CATTANI, 2006, p.43). Isso denota que a construção das categorias necessárias para a presente pesquisa não se dá de maneira aleatória ou por exigência acadêmica, mas se faz por necessidade social e histórica, ou seja, de práxis.

O conceito de emancipação mais alinhavado aos postulados do presente trabalho é o marxiano. Ciente de que autores que se debruçaram sobre a temática produziram teorizações pertinentes, tais como: Boaventura de Souza Santos ou Theodor Adorno, faço a escolha pela conceituação efetuada por Marx, principalmente, por dar resposta a um limite evidenciado na primeira discussão efetuada sobre uma característica da educação capitalista, a alienação ou em última instância o capital.

[...] a emancipação da sociedade da propriedade privada, etc., da servidão, se manifesta na forma política da emancipação dos trabalhadores, não como se dissesse respeito somente à emancipação deles, mas porque na sua emancipação está encerrada [a emancipação] humana universal. Mas esta [última] está aí encerrada porque a opressão humana inteira está envolvida na relação do trabalhador com a produção e todas as relações de servidão são apenas modificações e conseqüências e conseqüências desta relação. (MARX, 2006, p.88-9)

Assim, emancipação, para além dos sujeitos, faz-se uma categoria social, vinculando-se à luta dos movimentos sociais (no caso abordado, o MST e a categoria *ocupação*) e ainda à noção de trabalho aqui postulada e sua existência sob o modo de produção capitalista. Isso aponta para ações emancipatórias no mundo concreto real e não apenas em termos ideais, ou seja, nas fábricas, nas escolas, ou no trabalho da terra. Emancipação é uma categoria que se constrói na práxis. “É certo que não é a última forma da emancipação humana, mas é a última forma da emancipação humana na ordem do mundo atual. Entendamo-nos: falamos da emancipação real, da emancipação prática”. (MARX, 2000, p.23).

Embora, em *A Questão Judaica*, Marx faça uma análise pormenorizada das possibilidades da emancipação (religiosa, política, humana), é válido ressaltar que para ele a emancipação é sempre um processo auto-reflexivo, por ser essencialmente humano: “ela é esta emancipação exatamente pelo fato de estes sentidos humanos e propriedades terem se tornado humanos, tanto subjetiva quanto objetivamente”. (2000, p.85). Contudo, a emancipação também é um processo social, uma vez que somente terá plenitude quando se fizer pleno, para todos os membros de todas as classes sociais. Isso denota que somente poderá se falar em emancipação plena com a superação do modo de produção capitalista, uma vez que os dois conceitos: emancipação e capital são antagônicos. Isso localiza o conceito historicamente. Enfim, concorda-se com a breve, mas esclarecedora síntese de Ivo Tonet, “Em síntese, a essência da emancipação humana está no domínio consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução, sobre o conjunto do processo histórico”. (TONET, 2005, p.177).

Aproximando o debate da tese aqui desenvolvida, percebe-se que a emancipação é um processo que envolve desde as práticas cotidianas e subjetivas até a construção orgânica e social de movimentos sociais que se contrapõem ao

capital. A categoria não se pode restringir a uma dimensão do trabalho aqui proposto, mas permear sua totalidade, estar presente desde a crítica da organização societal capitalista até os objetivos das práticas pedagógicas, ou seja, no chão da escola. Especificamente à temática aqui tratada, dados os pressupostos de método e o compromisso de classe ao que o trabalho se propõe, a emancipação se faz uma prática educativa. Ocupar a escola, no sentido aqui proposto, é um processo também emancipatório. Isso remete às práticas educacionais ao compromisso assumido coletivamente na perspectiva de classe social, da classe que vive do seu trabalho, o trabalho da e com a terra. “Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora”. (MÉSZÁROS, 2005, p.76).

Essa aproximação dos fenômenos materiais cotidianos, como o chão da escola, contrasta com a afirmação anterior, que insere a emancipação como categoria teleológica. Entretanto, mediante o movimento histórico e dialético, são disposições complementares e não contrárias. Acerca desse aparente conflito entre possibilidade e realização, Ivo Tonet,²³ postula nas conclusões de sua obra:

Também ficou claro, no entanto, que a emancipação humana não é nem utopia ou simples idéia reguladora, nem um acontecimento inevitável. É uma possibilidade, certamente a mais conveniente para a humanidade, mas apenas uma possibilidade que dependerá da ação dos próprios homens para tornar-se realidade. (TONET, 2005, p.242)

Assim como a categoria de modo geral, uma pedagogia emancipatória está diametralmente vinculada à ação dos sujeitos para se tornar uma prática hegemônica presente no sistema educativo. A localização do conceito na esfera social mais ampla do que o campo educacional e a dependência da emancipação social para uma prática educativa emancipada, longe de significar um empecilho para sua viabilização, é um componente necessário para uma prática educativa efetivamente progressista; é um alerta de que educação não “cabe” nos tempos/espacos da escola. E que essa instituição existe, por exigência social, e não o contrário.

²³ Assim como outros autores, Ivo Tonet propõe teorizações não aceitas na totalidade no presente trabalho. A utilização do conceito de utopia pelo autor é um exemplo disso. Discordo de seu posicionamento, conforme a compreensão de utopia exposta nas considerações finais demonstra.

Assim, as finalidades e práticas escolares se localizam além da escola. A compreensão dessa premissa é uma exigência para uma pedagogia emancipatória, que não se esgota nesse fato e não seria desmedido afirmar que a emancipação e sua aplicação em qualquer dimensão da organização social, por ser dialética, não é um processo finito. É simplesmente um processo, uma condição ontológica de plenitude que não se esgota, concernente com a característica humana da autoconstrução e permanente transformação, própria dos indivíduos emancipados.

Esse processo de “ser mais” é uma característica de uma ordem social, auto-regulada pelos próprios sujeitos. A constituição social, pautada numa heterocracia permanente, nas mais variadas formas institucionais e também nas relações humanas, dificulta a visualização de uma relação para além das relações de opressão e dominação de classe. O caso da educação não foge à regra. Ao narrar as dificuldades enfrentadas em sua comuna, após um considerável trabalho inserido na categoria emancipação, Makarenko, materializa ilustrativamente essa necessidade permanente de “ser mais” (Freire, 1999):

Pensei na força da colectividade dos colonos e compreendi de repente do que se tratava: evidentemente, como é que eu havia demorado tanto tempo a pensar naquilo! Tudo tinha origem no fato de continuarmos estacionários. Não deve haver paragens na vida de uma coletividade. Alegrei-me como uma criança: que delícia! Que maravilhosa e cativante dialética! (MAKARENKO II, 1986, p.142)

Finalizar o capítulo com a advertência de Makarenko não cumpre somente o objetivo de aproximar uma característica da emancipação no plano educativo escolar. Diz respeito à própria dinâmica de movimento que se busca efetivar no âmbito escolar. Ocupar a escola, sim, mas e depois? A metáfora com o campo que dá origem à tese mostra que não basta ocupar a terra, mas sim trabalhá-la. A escola, para efetivar-se pautada em uma proposta emancipadora, necessita se recriar a cada dia, “não ter paragem”, ser uma instituição viva, em constante transformação e autoconstrução, assim como o são os sujeitos sociais emancipados, livres das relações de opressão.

4. A OCUPAÇÃO DA ESCOLA NAS EXPERIÊNCIAS DE LUTAS POR EDUCAÇÃO

Por um lado, é necessária uma mudança das condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente, e, por outro lado, é necessário ter um correspondente sistema de ensino para poder mudar as condições sociais.

Karl Marx²⁴

Apresenta-se este capítulo, com a finalidade de demonstrar experiências que evidenciem elementos da categoria em construção: “ocupação da escola” e, ainda, evidenciar que tal categoria não é exclusiva dos dias atuais, ou somente da práxis do MST, movimento que alicerça efetivamente tal idéia. É necessário destacar que, embora se tenha procurado manter um ordenamento cronológico nas experiências relatadas, cada uma é detentora de um momento e contexto histórico específico, das quais são condicionadas e condicionantes. Portanto, não devem ser tomadas de maneira linear e, muito menos, em condições de causa e efeito.

Uma outra consideração é fundamental. Como poderá ser constatado na bibliografia, cada experiência narrada é objeto de inúmeros trabalhos científicos, pesquisas, teses ou dissertações, ou seja, publicações em gerais. Portanto, far-se-á apenas uma caracterização suficiente para vincular elementos de tais experiências à ocupação da escola. Espera-se que os indicativos bibliográficos e as notas que referenciam estudos pormenorizados atendam as exigências de satisfação complementar sobre cada temática específica.

4.1. SOBRE SOCIEDADE CIVIL

Mesmo as categorias clássicas, como trabalho, práxis entre outras apontadas no capítulo anterior, que integram o compêndio do materialismo histórico-dialético, necessitaram de esclarecimentos e debates, para evidenciar a função que exercem neste texto e sua relação com a ocupação da escola. Ao expor as experiências contidas neste capítulo, será abordada uma categoria em especial, que demanda

²⁴ Discurso de Marx, em 10 de agosto de 1869, no Conselho Geral da I Internacional. Maiores dados de referência e transcrição, In: (MANACORDA, 1991, p. 88)

pormenorizada atenção, dado seu caráter polissêmico, controverso e ambivalente, sobretudo, por suas utilizações práticas contemporânea. Essa categoria é a sociedade civil. No caso brasileiro, esse debate contém ainda, particularidades significativas. Aliada à efervescência política popular e à divulgação do conceito gramsciano de sociedade civil e oposição ao Estado ditatorial, a expressão sociedade civil se torna uma espécie de contraposição ao regime, auxiliado pela oposição terminológica nacional entre civil e militar. Essa situação auxilia uma percepção equivocada dos postulados gramscianos, mais precisamente a sociedade política, o Estado, que aqui é contraposto à noção de sociedade civil. Na perspectiva gramsciana, o Estado, ou sociedade política, constitui-se a partir de uma relação dialética com a sociedade civil e não em oposição ou, de uma maneira maniqueísta, excludente.

Não bastasse a emergência equivocada do conceito, as ações políticas da já referida reforma do Estado brasileiro, no contexto da ofensiva neoliberal e suas políticas de Estado mínimo, localizam as “ações cidadãs” de todo aparato institucional criado do chamado “Terceiro Setor”, como manifestação do protagonismo da sociedade civil. Ou seja, no contexto da reorganização do capital e do mercado frente à organização popular, a sociedade civil é reivindicada também pelo ideário capitalista como elemento constituinte de sua práxis social.

Todos esses fatores foram considerados. Contudo, no entendimento aqui presente, eles não são suficientes para inviabilizar a utilização da categoria sociedade civil no presente estudo. Mesmo porque, além de se articular com as experiências aqui relatadas e com a própria ocupação da escola aqui proposta, a sociedade civil é fundamental para a concepção de Estado ampliado gramsciano (Estado = sociedade civil + sociedade política). Assim, a inserção da categoria sociedade civil na presente análise, de maneira dialética e articulada com os aspectos já abordados até aqui, como categoria ampla e constituinte de sustentação da categoria que se quer consolidar, sobretudo, auxilia na compreensão acerca da possibilidade efetiva de práxis social institucional e é condizente com os princípios da emancipação humana, enfim, se enquadra no projeto político societal que orienta as proposições e reflexões aqui contidas.

Posto dessa maneira poder-se-ia continuar as reflexões, afirmando que o conceito utilizado de sociedade civil é o gramsciano. Entretanto, com a finalidade de

justificar os elementos que originam a escolha da categoria e, ainda, realizar uma pequena contextualização acerca do próprio conceito, é necessário evidenciar algumas considerações acerca das distinções de tratamento, mesmo em pensadores que se utilizam do mesmo método de análise, como Gramsci e Marx. Como não é central desenvolver o conceito em si, ressalto um elemento distintivo entre eles. Marx insere sua análise acerca da sociedade civil no contexto da estrutura, como pode-se perceber com a afirmação: “A forma de intercâmbio, condicionada pelas forças produtivas existentes em todas as fases históricas e que, por sua vez, as condiciona, é a sociedade civil” Ele ainda continua: “Vê-se já aqui, que essa sociedade civil é a verdadeira fonte, o verdadeiro cenário de toda a história”. (MARX, 2000, p.32)²⁵. Esse último adendo cumpre uma dupla função: além de informar sobre a localização estrutural da sociedade civil, evidencia também que a tradição marxiana não secundariza a utilização da categoria.

O avanço de Gramsci e, também, sua singularidade se dão justamente sobre esse ponto. Os vários analistas que debatem a sociedade civil em Gramsci são unânimes em apontar (o que, propositalmente indico utilizando um pensador liberal) que “*A sociedade civil, em Gramsci, não pertence ao momento da estrutura, mas ao da superestrutura*”. (BOBBIO, 2002, p.54) (Grifos no original). Particularmente para esta tese, esse enquadramento gramsciano permite que a instituição abordada aqui, a escola, seja inserida de forma direta em sua concepção de sociedade civil. E, ao incorporar outros elementos do debate gramsciano, como seu conceito ampliado de Estado, que põe em relação a sociedade civil e política para a constituição deste, justifica ainda, todo o esforço realizado na definição conceitual acerca do Estado realizada no primeiro capítulo. Tal compreensão autoriza o tráfego necessário para a constituição de sujeitos sociais, entre os espaços institucionais “privados” como a escola, até as categorias amplas, de determinações mais gerais, como o Estado. Contudo, é a margem e os espaços de ação dos sujeitos sociais que são centrais no interior do conceito gramsciano de sociedade civil e, conseqüentemente, de Estado. Ao debruçar-se sobre esse mesmo debate, Semeraro ratifica não só a observação de Bobbio, mas essas novas frentes de atuação social que se abrem, com o alargamento da aplicação de sociedade civil.

²⁵ A continuação dessa referência encontra-se na página 58 do primeiro capítulo, utilizada em outro contexto, mas também pode ser consultada para endossar o enquadramento estrutural dado por Marx.

Aqui parece de maneira muito clara a função que a sociedade civil ocupa dentro do Estado: é o lugar onde se decide a hegemonia, onde se confrontam diversos projetos de sociedade, até prevalecer um que estabeleça a direção geral na economia, na política e na cultura. Por isso, Gramsci, ultrapassando as perspectivas de Hegel e Marx, como veremos mais adiante, considera a sociedade civil não apenas o espaço das iniciativas econômicas, mas também a manifestação das forças ideológicas e culturais. (SEMERARO, 1999, p.76)

Essa referência evidencia, de forma sistematizada, a expressão corrente dos pedagogos gramscianos, de que a escola é um espaço de disputa hegemônica. Se é na sociedade civil que se estabelecem os conflitos, dos quais se delineiam as tendências hegemônicas, há duas constatações básicas: primeiro: mesmo no plano da utopia, há possibilidade efetiva do projeto popular da classe trabalhadora, consolidar-se enquanto hegemônico; e ainda, no plano imediato, o fato de figurar no processo de disputa entre os diferentes projetos de sociedade, um projeto popular se consolida historicamente. Assim, é no espaço da sociedade civil que vão se gestando, construindo, confrontando práticas sociais concernentes com o projeto de sociedade da classe trabalhadora. Isso também é aplicado ao plano educacional. É ancorado no espaço da sociedade civil, que se constituem as experiências que estão contidas neste capítulo. E ainda mais um desdobramento é permitido no interior do mesmo raciocínio: no âmbito da disputa hegemônica entre projetos, podem ser inseridos também as disputas internas nos espaços institucionalizados, no caso, a escola. Ou seja, a hegemonia do projeto imperante não sufoca, de todo, a possibilidade, a disputa de outros projetos, fato significativo para o cotidiano escolar hoje, imobilizado pelo imperativo neoliberal de que não existem alternativas ou possibilidades. Dessa maneira, é no interior da compreensão gramsciana de sociedade civil que se colocam em movimento as disputas nas duas frentes indissociáveis: a local, no presente caso, a escola, e a geral, na práxis social.

Cabe ainda mais um apontamento sobre a reflexão efetuada por Semeraro. Ao ampliar a sociedade civil para o âmbito da superestrutura, Gramsci insere no debate a questão da cultura. O que, em se tratando de instituições como a escola e seus mais diversos espaços de atuação, é uma consideração significativa, como poderá ser evidenciado no interior das experiências apresentadas a seguir, principalmente na experiência da educação do campo e dos movimentos sociais.

Ainda em relação ao debate acerca do Estado, a utilização da categoria

sociedade civil, no sentido que está sendo empregada aqui, auxilia tanto no debate teórico, quanto no debate prático, em relação há alguns problemas já arrolados no primeiro capítulo. Ao menos, na condução da análise aqui empreendida e na equalização das faces elaboradas nesta tese. Essas inferências se dão relacionadas ao conceito gramsciano de sociedade regulada.

De forma bastante breve, ao teorizar sobre a sociedade regulada²⁶ – que pode ser entendida como uma sociedade socialista no pensamento gramsciano – o autor vincula esse conceito à problemática da sociedade civil. Ao tocar na questão do fim do Estado, Gramsci sinaliza essa possibilidade por meio da “reabsorção da sociedade política na sociedade civil” (GRAMSCI, 2007, p.23). Aqui reside a relação entre o debate acerca do Estado e seu fim e a necessidade de ação no interior de uma organização societal estadocêntrica.

Partindo do princípio que a tradição marxiana não se debruça efetivamente sobre as questões acerca do Estado, pois, um dos pressupostos do socialismo é uma sociedade sem Estado, o pensamento gramsciano, conforme a referência supra, não destoa de tais pressupostos. A racionalidade de ação, que indica o avanço da sociedade política como constituinte efetivo para o fim do Estado, é o diferencial, ou seja, é o ponto de transição, a construção cotidiana dessa sociedade sem Estado, ou socialista. Utilizando terminologias de Gramsci, são os avanços da sociedade civil sobre a sociedade política.

A conquista de direitos de cidadania, civis, políticos e sociais, o avanço de determinadas demandas populares com a construção de políticas públicas, a efetiva demarcação de posições nos aparelhos de Estado, em qualquer dos poderes republicanos, ou nas agências institucionais, ou ainda, numa ligação mais direta com este texto, com a ocupação da escola, são ações que não “fortalecem” o Estado, mas, contribuem para o fortalecimento da sociedade civil. É preciso resgatar o elemento prioritário na construção coletiva da sociedade civil, que não são os espaços no interior do Estado que se conquistam, mas o processo político, o aprendizado coletivo, a práxis social popular que se constrói durante a conquista de tais espaços. É do que Semeraro chama atenção ao expor o pensamento gramsciano:

²⁶ Mais precisamente, no caderno 5, parágrafo 127, intitulado “Maquiavel”, Gramsci tem como foco central do debate a política e o novo príncipe: o partido.

Contrariamente ao que se pensa, portanto, o Estado só tende a diminuir na medida em que se expande a democracia, se socializa o poder e cresce a autonomia e a autogestão na sociedade civil. Por isso, Gramsci, contrariamente ao que se pensa, não propõe mais Estado e leis, e sim mais política, mais participação e elevação moral e intelectual das massas. (SEMERARO, 1999, p.212)

Ciente de que a tomada desse posicionamento não é pacífica nem mesmo para os estudiosos gramscianos, espera-se que seja um ponto de conflito no debate marxista em relação a temática do Estado. Contudo, acredito que, mesmo no fio da navalha, entre a possibilidade de derrocada do Estado, a partir de sua transitória “ampliação”, o caminho no qual a sociedade civil avança na construção de políticas públicas é relevante e se enquadra na linha de raciocínio aqui adotada. Tanto é que as experiências que serão relatadas na seqüência apresentam inúmeras situações em que as classes populares adentram no espaço da sociedade política, seja por meio do tensionamento social acerca de suas demandas, ou ainda, como sujeitos da construção de políticas públicas e, em alguns casos, seus próprios implementadores.

A metáfora com o fio da navalha é propícia, pois, as conseqüências de tal exercício, na mesma medida em que se pode converter em reforço – por meio da cooptação, entre outros – na ordem do capital, podem figurar como possibilidade de reinvenção social, a partir de outra matriz organizacional. Assim, o autor referenciado exorta ainda: “Ao tornar-se “Estado”, as classes subalternas, para Gramsci, não devem reproduzir as estruturas vigentes de poder e seus mecanismos de dominação, mas são chamadas a reinventar uma nova maneira de fazer política e de viver em sociedade” (SEMERARO, 1999, p.91). Esse é um desafio, tanto para os movimentos sociais aos quais mencionamos como para os sujeitos autônomos, que podem vir a vislumbrar a ocupação da escola. Contudo, há que se lembrar sempre do fio da navalha, pois, por outro lado, “Sociedade civil” pode ser entendida como um código ou máscara para o capitalismo” (WOOD, 2003, p.210).

Mesmo os teóricos que realçam o caráter positivo da concepção de sociedade civil e anunciam os avanços possíveis das camadas populares se organizando a partir da categoria gramsciana advertem para o caráter ambíguo da utilização da categoria e para as práticas que são realizadas em seu nome. Voltando-se especificamente para a realidade brasileira, Dagnino adverte para os projetos em que disputam a utilização da sociedade civil.

Nesse sentido, ela faz parte de um campo marcado por uma confluência perversa entre um projeto participatório, construído, a partir dos anos 80, ao redor da extensão da cidadania e do aprofundamento da democracia, e o projeto de um Estado mínimo que se isenta progressivamente do seu papel de garantidor de direitos. A perversidade está colocada no fato de que, apontando para direções opostas e até antagônicas, ambos os projetos requerem uma sociedade civil ativa e propositiva. Essa confluência perversa faz com que a participação de sociedade civil se dê hoje em um terreno minado, onde o que está em jogo é o avanço ou o recuo de cada um desses projetos. (DAGNINO, 2002, p.288-9)

De maneira menos contundente, Dagnino apresenta a questão da sociedade civil em movimento, em disputa com as forças em disputa na sociedade de classes. Contudo, mesmo as contundentes críticas de Wood, ao contrário de desencadear um processo de abandono da categoria sociedade civil, são aqui utilizadas para efetuar um reforço em sua utilização, uma vez que não são refutados os argumentos da autora e que suas observações se enquadram no corpo teórico mais amplo aqui utilizado. Nesse sentido, a propósito de uma consideração que diz respeito ao modo de organização da sociedade, insere-se mais uma crítica da pensadora que, aqui, é crucial:

O socialismo é a antítese do capitalismo; e a substituição do socialismo por um sistema indeterminado de democracia, ou a diluição das relações sociais diversificadas e diferentes em categorias gerais como “identidades” ou “diferença”, ou conceitos frouxos de “sociedade civil”, representa a rendição ao capitalismo e a todas as suas mitificações ideológicas. (WOOD, 2003, p.224).

É crucial, por entrelaçar premissas fundamentais, o tipo de sociedade que ampara os postulados aqui contidos, frente aos riscos do mau uso da categoria sociedade civil. A ação da sociedade civil distancia-se de uma ruptura com o modelo social hegemônico, ou seja, uma sociedade socialista não é a premissa aqui postulada. Wood ainda evidencia que não é o caso de tomar “frouxamente” a categoria, mas sim, endereçada historicamente, ao lado do movimento das classes populares e submetida a um projeto social que é o que move também a perspectiva da ocupação da escola.

4.2.A LUTA DO MOVIMENTO OPERÁRIO POR EDUCAÇÃO E ESCOLA

Certamente, a história da educação brasileira deve ter em seu desenvolvimento algumas experiências de lutas populares pela escolarização, antes da proclamação da República no Brasil. Contudo, da mesma forma que os historiadores da educação evidenciam a fragilidade da estrutura escolar até a república no Brasil, também as narrativas de experiências de lutas por escolas são fragilmente assinaladas. Nesse sentido, sem pretender que a ocupação da escola, feita pelo MST, seja um marco inicial das ações populares por escola, é que localizamos as experiências dos trabalhadores, organizados em movimentos operários, em torno da problemática educacional.

É interessante referenciar que, apesar de os próprios movimentos não se preocuparem com a vinculação ou significado da categoria sociedade civil, alguns elementos que serão explorados nos relatos terão objetivo de inserir-se no conceito anteriormente exposto de sociedade civil. Pretende-se evidenciar aspectos essenciais que os aproximam, como no presente caso, a concepção de classe. Embora haja uma série de movimentos teóricos e políticos inclusos, enquanto categorização, no que estamos chamando de “movimento operário”, seus sujeitos sociais partilham da mesma classe trabalhadora e operária, tendo esse vínculo acima das diferenças ideológicas particulares de cada grupo.

Em relação aos diversos grupos que compõe o movimento operário no período observado (no interior da primeira república, porém, basicamente entre 1900 e 1920), pode-se citar a catalogação feita por Ghiraldelli Junior (1987), de socialistas, anarquistas e comunistas. Entretanto, não serão aqui exploradas as divergências entre tais correntes, nem mesmo as existentes no interior das mesmas, como entre anarquismo e anarco-sindicalismo, pois o foco de análise são as experiências de tais movimentos na área escolar. Contudo, a menção sobre a heterogeneidade entre tais correntes é necessária. Ainda sobre a mesma obra, faz-se mister apontar que é o texto que acumula, com maior amplitude, as experiências aqui referenciadas, concentrando maior número de informações.

Mesmo que, de maneira geral, as experiências anarquistas do período sejam maiores, ainda assim

com exceção de poucos livros, artigos em revistas e algumas dissertações e teses (não publicadas e, portanto, de circulação restrita), sobre educação anarquista no Brasil, quase nada além se encontra sobre a pedagogia libertária. (KASSICK; KASSICK, 2004, p.11).

Mesmo frente à escassez das fontes, são anotadas experiências cruciais para assinalar que, desde os primórdios da história da educação escolar brasileira, há, de forma organizada, sistematizada, uma ação popular que visa a adentrar a estrutura oficial educativa, ocupando um espaço, que, se hoje ainda encontra-se elitizado no país, no referido momento histórico, era um privilégio de classe. Voltar-se para as iniciativas escolares não exclui um elemento fundamental da ação operária: a educação era mais do que escola; fazia-se em processos interventivos de formação sindical e classista, por meio de jornais, assembléias, movimentos, ou ações mais institucionais, sem caráter de educação escolar, como os Centros de Estudos Sociais, do movimento anarquista, embora também incorporasse os espaços institucionais e estatais, como a escola e a universidade.

Nesse sentido, da mesma forma como se processa a ocupação da escola, embora se tenha o *locus* educacional como espaço privilegiado para a ação educativa, não se restringe a ela. Assim, uma das maiores contribuições das experiências dos operários brasileiros para com a escola e a educação foi, na raiz da questão, evidenciar o caráter político, ideológico e de classe que envolvia a questão escolar. Nesse sentido, ainda que tratando da parcela “socialista” do movimento operário – já nos referimos sobre as subdivisões efetuadas pelo autor – Ghiraldelli evidencia que:

O movimento socialista colocou, pela primeira vez na história do país, a vinculação nítida entre educação e política. Pela primeira vez a questão da educação das massas esboçava-se como uma tarefa de instrumentação política do operariado na luta social. A educação surgia como parte integrante dessa luta dos trabalhadores pela direção da sociedade. (GHIRALDELLI JUNIOR, 1987, p.90)

Mesmo visando a superar essa distinção entre as subdivisões do movimento operário, assinaladas por Ghiraldelli, algumas particularidades necessitam ser destacadas, mesmo porque o próprio conteúdo escolar varia entre as experiências. Os socialistas, mesmo que no plano discursivo, detendo-se mais no caráter não-formal da ação educativa, construíram experiências escolares significativas com

suas escolas operárias. “Há registros da existência de “escolas operárias” em quase todos os Estados brasileiros” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1987, p.96).

Do ponto de vista formal, postulava-se que o saber científico socialmente construído estivesse à disposição também da classe trabalhadora, assim, uma das reivindicações socialistas era o ensino gratuito, que se somava ao postulado do ensino laico. Ainda em relação às particularidades do segmento, é válido ressaltar que os socialistas inseriram em suas demandas uma das características distintivas do caráter marxiano: a educação vinculada ao princípio educativo do trabalho. Materializando tal proposição, dá-se determinada ênfase à obtenção de ensino técnico-profissionalizante para os filhos dos trabalhadores.

Um pouco mais investigada na história da educação brasileira, aparecem as experiências do movimento anarquista e anarco-sindicalista – há diferenças de tendências expressivas entre as expressões – porém, utilizar-se-á, de maneira geral, a nomenclatura movimento ou educação anarquista.

As experiências educacionais do movimento anarquista vão das atividades informais à Universidade Popular, passando pela experiência das Escolas Modernas. Assim, a perspectiva libertária dos anarquistas incluía uma inserção, no sistema formal de escolarização. Além disso, houve ações como as bibliotecas populares e atividades de formação intelectual aos operários em seus Centros de Estudos Sociais. Todas são atividades voltadas para as classes populares e aos operários, de acordo com a concepção de mundo e de sociedade ligada aos princípios anarquistas. Assim, as instituições educativas vinculavam-se organicamente às demandas operárias, inclusive com a utilização de recursos das lutas operárias nas atividades educativas formais, como a utilização de jornais operários nas referidas instituições. Enfim, pode-se concordar com o analista que "(...) a idéia era criar, paralela e rigorosamente em oposição ao sistema oficial e privado dominante, um autêntico sistema de ensino" (LUIZETTO, 1982, p.62).

Se o movimento operário brasileiro na época abordada, de uma maneira geral, era marcado pela contribuição do trabalhador imigrante europeu, de maneira especial, o movimento educativo anarquista recebia tal influência, seja na constituição da base material de seus quadros, seja no âmbito do ideário educacional em suas atividades. As escolas anarquistas têm, até mesmo no nome (das chamadas Escolas Modernas), a contribuição da experiência espanhola,

capitaneada pelo pensador Francisco (Francesc) Ferrer y Guardiã, com sua Escola Moderna em Barcelona. Outro teórico referenciado é o pensador francês Paul Robin, entre outros. As experiências das Escolas Modernas merecem um detalhamento por seu alcance e significado no contexto aqui exposto e utilizado, pois, frente à inexpressão do sistema público de escolarização à época e o avanço do movimento operário acerca do direito à educação, a Escola Moderna significou uma possibilidade de escolarização dos trabalhadores, "(...) chegando a se constituir quase que na única escola a que efetivamente tinham acesso, dado o desinteresse do Estado pela educação do povo". (KASSICK; KASSICK, 2004, p.17). As Escolas Modernas, com experiências em diversas cidades brasileiras, em alguma delas, mesmo contra o princípio ácrata²⁷ dos anarquistas, são reconhecidas pelo sistema formal de ensino. Isso por um breve período, pois a natureza de seus princípios educativos, fez com o que o Estado viesse a executar o fechamento de tais iniciativas. Esse fato não ocorre isolado de outras determinações sociais mais abrangentes. As escolas estão no bojo da repressão estatal à organização anarco-sindicalista operária que, igualmente, encontra, nas ações estatais, uma contraposição mais contundente.

Uma outra referência às atividades educativas institucionais dos anarquistas ainda é digna de nota.

Completando o quadro das instituições previstas pelo sistema de ensino libertário, havia ainda a "Universidade Popular de Ensino", criada em 1904, que apesar da duração efêmera, de julho a outubro, pretendia complementar o sistema de educação libertária. (KASSICK; KASSICK, 2004, p.33).

Bem delimitada à margem do sistema oficial universitário e estatal, essa experiência buscou socializar o saber sistematizado, próprio da universidade à classe trabalhadora. Sob a forma de cursos e atividades pontuais, que procuravam fazer a relação acadêmica e a realidade da classe política ali atendida, realizaram-se atividades formativas institucionalizadas nessa "universidade". Tal instituição contava com a colaboração dos quadros intelectuais vinculados direta ou indiretamente à causa operária, muitos, inclusive, com experiência em tal modalidade. Ghiraldelli (1987) aponta que a utilização dessa intelectualidade e a

²⁷ Os anarquistas, de modo geral, são contra o Estado. Na língua portuguesa: Ácrata é o partidário da acracia, que é sinônimo de falta de governo, ou simplesmente "anarquista"!

distância das ações educativas ao chão da fábrica podem ter sido alguns dos elementos que contribuíram para o insucesso de tal iniciativa.

Para além dos elementos cruciais já apontados (ou seja, a reivindicação de atendimento público para a classe popular, alijada então do processo educativo e o conteúdo contra-hegemônico e político do conteúdo da educação), as experiências do movimento operário em relação à educação contribuem também em aspectos pedagógicos. Ainda que, em uma primeira análise, possam parecer secundários, do ponto de vista da ocupação da escola, tornam-se imprescindíveis ao processo de democratização escolar.

Avançando na consolidação do princípio educativo do trabalho, pode-se ressaltar que as práticas das Escolas Modernas pautam elementos pedagógicos “novos” para a época, como o respeito à noção de infância no processo educativo escolar. As estratégias inovadoras, como a co-educação, que não se esgotava no princípio de composição mútua entre meninos e meninas, estendiam-se a um princípio mais amplo de co-educação: o de classe. Daí, visualiza-se o princípio da educação universal. Almejava-se, ainda, a ruptura com a tradição da escola autoritária, seja nas relações pedagógicas ou sociais. Entretanto, pode-se destacar que, do ponto de vista didático, não se constitui uma ruptura com o pensamento pedagógico tradicional, uma vez que alguns elementos da organização escolar permaneciam intactos e alguns princípios como a racionalidade, a formação moral, são fundamentos das práticas escolares libertárias.

Contudo, essa última observação não diminui o significativo impacto que as estratégias e princípios, ainda que “didáticos” causaram ao embrionário sistema educacional nacional. Numa sociedade desagregadora e autoritária, propor e viabilizar uma atividade educacional organizada com a co-educação é um avanço significativo e concernente com os princípios populares.

As diversas correntes do movimento operário têm em comum a defesa da laicidade do ensino e encontram nas instituições eclesiásticas um inimigo da educação popular. Assim, a corrente libertária “segundo a velha tradição dos militantes ácratas europeus, enxergavam o Estado como aliado da Igreja e ambos como sustentáculos da burguesia, portanto, condenavam o ensino público-estatal.” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1987, p.104), fato que não se pode imputar à totalidade do movimento operário, frente ao fenômeno educacional da primeira república. Pelo

contrário, pode-se localizar aqui e pela luta destes o germe da inserção popular no sistema educacional formal e estatal. E até mesmo ensaios de democratização efetiva na construção de políticas educacionais.

As correntes comunistas e socialistas, inspiradas nos eventos mundiais – daí a questão do ensino politécnico e o princípio educativo do trabalho – têm nas atividades educacionais e concepções oriundas do contexto revolucionário russo, um grande modelo para suas proposições educacionais no sistema brasileiro. Talvez seja justamente essa aproximação e modelo que permitam a essas correntes pensar além das práticas pontuais contra-hegemônicas e avançar no debate sobre a necessidade de um sistema educacional de acordo com seus princípios. Nesse sentido, é interessante destacar que “Os comunistas ampliaram as reivindicações dos socialistas e construíram uma verdadeira plataforma partidária incluindo um plano nacional de política educacional.” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1987, p.148). Instrumentalizados (nos momentos de possibilidade, escassos, deve-se dizer) pela estrutura partidária do PCB – Partido Comunista Brasileiro – os comunistas inserem o debate sobre a educação dos operários e outras questões suscitadas pelas iniciativas narradas, no interior da estrutura institucional estatal. Contudo, dado a correlação desfavorável, a conjuntura social e histórica, tal episódio se reduz à iniciativa, distante de uma concretização.

O movimento operário, ao empreender a luta por um processo educacional de acordo com sua concepção de mundo e pela escolarização, como direito também da classe trabalhadora, exerce, por meio de suas conquistas nesse âmbito, uma ocupação considerável, dado que o contexto no qual atua, a educação escolar é um privilégio de classe. Ao avançar na conquista desse direito, imprimindo um caráter qualitativo em suas demandas, como conteúdo e forma ao processo educacional pretendido, tais sujeitos sociais vão construindo um processo educativo que vai além da escola por eles almejada para seus filhos. Há um elemento crucial para esse processo educativo amplo ocorrer, o avanço em suas demandas em torno da educação se viabilizar e esses elementos constituírem uma espécie de gênese para a ocupação da escola. Tal elemento é o fato de serem os operários a sociedade civil organizada, os sujeitos sociais centrais desse processo.

Não é aleatório que a questão final da experiência dos operários em torno da educação a ser exposta tenha sido a investida institucional dos comunistas em

relação ao acesso dos trabalhadores no rol das políticas públicas. A busca da institucionalização pela mobilização dos trabalhadores e a articulação social dos sujeitos demandatários evidencia uma significativa questão para todo o processo empreendido em torno da educação. Essa ação entende que a ocupação da escola é, além de um direito, uma necessidade desses sujeitos para a instrumentalização das demais ações sobre a estrutura social vigente. Dessa maneira, fazem o direito à educação valer, pelo e apesar do Estado.

4.3. EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA

Sem a intenção de proceder a uma cronologia histórica, embora relacionando experiências que ocorrem posteriormente aos anos referidos, quer-se evidenciar aqui que, de maneira indissociável ao fenômeno de expansão da rede educacional pública do Brasil, o chamado processo de democratização do acesso à rede escolar ocorre num movimento de participação direta e efetiva da população em geral nessa esfera. É necessário ressaltar que a referida expansão não se constitui somente a partir da participação popular. É um fenômeno complexo, constituído por diversos sujeitos: as necessidades sociais, a reestruturação do sistema de produção capitalista, o populismo no campo político e, também, pela força popular. Em sua análise sobre a temática, Marília Spósito expõe tal complexidade da seguinte maneira:

Por meio da descrição do crescimento da rede pública, foi possível observar que a ação do Estado no processo de expansão deu-se como produto de tendências contraditórias nas relações de forças que opõem os vários grupos sociais e seus projetos na luta pela direção da sociedade. (...) Por outro lado, todo esse período é marcado por grave crise do Estado brasileiro que propiciou o desenvolvimento de novas formas de dominação, entre elas o populismo. Essa nova conjuntura política estimulou a participação de setores mais heterogêneos da coletividade no âmbito das decisões do Estado, mas definiu, ao mesmo tempo, os marcos estreitos em que essa participação poder-se-ia dar. (SPÓSITO, 2001, p.171)

Já fora mencionado que não se fará uma análise contextual das experiências aqui relacionadas. Mas nesse caso específico, não é possível omitir questões como o populismo, principalmente nas décadas de 1940 a 1960, que constituem a

totalidade do fenômeno, como afirmou Spósito. Esses apontamentos são necessários para a compreensão de como, mesmo com a ampliação da rede escolar, do direito à educação para as camadas populares e, por muitas vezes, tensionados e conquistados por tais camadas, fez-se na sociedade brasileira um sistema de educação pública, que nos dias atuais é tão distante dos sujeitos que a constituem. Contudo, esse fenômeno, ainda que engendrando de forma contraditória e mesmo que seus efetivos resultados totais não se configurem em uma transformação social, contém elementos significativos, para além presente análise e também para a historiografia da educação nacional.

Ainda sobre as questões contraditórias desse movimento popular pela escola pública, que por sua vez, historicamente, vem se delineando como estatal, encontra-se justamente a oposição entre a perspectiva e conteúdo escolar das camadas populares e das práticas estatais. Essa oposição, levada ao extremo, pode até excluir o postulado na presente tese do campo das ações populares por educação, uma vez que se entende a escola estatal como “aparelho ideológico” do Estado e, conseqüentemente, do capital. Maria Malta Campos expõe a questão da seguinte maneira:

Tradicionalmente, o pensamento educacional brasileiro acostumou-se a dividir seus temas em dois campos separados e até mesmo antagônicos: de um lado, discutiam-se as questões educacionais vistas por dentro do sistema escolar; de outro, definia-se o campo da chamada educação popular, entendida como aquela que se dá fora do âmbito do Estado. (...) Ou seja, o tema das lutas sociais por educação formal estava excluído de ambos os campos de análise. (CAMPOS, 1992, p.75)

Embora esse debate se estabeleça de forma mais efetiva em momentos históricos definidos, principalmente nos períodos de democratização no Brasil, finais da década de 1970 e início de 1980, pode-se destacar que a tensão entre a perspectiva educacional imprimida pelo Estado e os anseios das camadas populares são constantes em toda a história da educação. Este é justamente o cerne das presentes experiências e da tese como um todo: a possibilidade da construção de um público popular, que se faz mediante a clareza das contradições que perpassa o Estado sob o capital e, conseqüentemente, suas instituições, além da compreensão de que o sujeito coletivo popular é capaz de agir em meio a tal contradição, até porque está inserido nela. Em síntese, parece ser possível, no limite, a construção de uma

escola pública popular, sob o capital (embora não em sua plenitude). No entanto, esse pode ser também um dos instrumentos para a superação plena desse modelo de organização societal.

O momento chamado de democratização da rede escolar de ensino é emblemático para o entendimento sobre a questão. Embora as atividades de “educação popular” feitas no exterior do sistema de ensino, sejam significativas e que, no entendimento aqui presente, devam orientar as práticas das escolas públicas, sua exterioridade em relação ao sistema oficial de ensino torna seu alcance insuficiente para o atendimento da totalidade da camada popular. O comentário numérico (é necessário ressaltar que, embora a referência numérica se faça vinculada a São Paulo, a expansão é um fenômeno nacional) efetuado por Celso de Rui Beisiegel, no prefácio do estudo de Marília Spósito, é significativo para a ilustração desse argumento, ao afirmar que o referido estudo: “Reconstitui, passo a passo, o processo de criação dos novos ginásios públicos, desde 1940, quando eram apenas 3, até, por volta de 1970, quando já se aproximavam de quatro centenas.” in: SPÓSITO (200, p.12). Os números evidenciam o fato da massificação do ensino público, inalcançável sem a participação popular. Mesmo que tal ampliação seja composta por gritantes contradições, não há possibilidade de se omitir a contribuição da conquista do direito à educação pelos trabalhadores.

Muitos críticos vão retomar as considerações já efetuadas no início do tópico, do caráter populista dessa referida expansão do sistema público de ensino, dado ao contexto político do período (De 1940 até o golpe militar em 1964 no Brasil). Entretanto, uma consideração fundamental é que a ausência de intervenção do aparato estatal na promoção da ampliação material da rede escolar não permitiria a referida ampliação. Enfim, a ação do Estado, mesmo com todos os ranços de uma política populista, foi crucial para o êxito da luta pela escola pública por parte das camadas populares.

Contudo, ao visualizar outras obras que narram a participação popular na democratização da escola pública, vê-se que, qualitativamente, a participação dessa população também avança. É o que afirma Rogério Campos em “A luta dos trabalhadores por escola” (1989), ao tomar como referência os trabalhadores mineiros na década de 1970-80. O referido estudo, além de listar as atividades, estratégias, fatos do processo de luta pela escola, pelos trabalhadores, tem o mérito

de inserir o elemento de classe no debate da referida luta. Ao se debruçar especificamente sobre populações de trabalhadores, em sua maioria operários, Campos, além de apontar para a gradativa desvinculação do processo de luta pela escola das estratégias políticas populistas, visualiza e aproxima o fenômeno das lutas de classes e a democratização da escola.

O conteúdo de classe igualmente se expressa nos métodos de condução dos movimentos, em sua democracia interna, nos instrumentos utilizados, na relação com as outras demandas e movimentos sociais. A luta pela escola, se contextualizada, revela a classe trabalhadora em movimento. (CAMPOS, 1989, p.60)

Essa referência demonstra uma característica importante no processo que aqui se faz referência: o processo educativo coletivo que circunda a luta pela escola; a organização dos sujeitos sociais; a relação estabelecida com os organismos estatais, enfim, o caráter educativo da luta pela educação. Esse elemento se faz presente na totalidade das experiências aqui relacionadas, independente de sua localização histórica e temporal. E também pode-se encontrar similaridades nos diferentes contextos: nas periferias urbanas, nas zonas rurais, nas cidades interioranas, nas grandes capitais.

Ao expor a temática das lutas sociais e a educação, Maria Malta Campos efetua uma análise que abrange a totalidade do período que aqui se está denominando de democratização e expansão da rede escolar. Em seus apontamentos, ela destaca as similaridades entre os movimentos, ainda que em períodos distintos. Ao demonstrar o processo de conquista da escola, que corrobora com a tese de que o aprendizado não se restringe ao processo educativo formal, Campos fornece mais elementos para a presente análise, além de seu objetivo direto. Assim, ela relata que, no processo de luta pela escola,

Tudo precisa ser duramente conquistado: primeiro, as classes de emergência, funcionando em espaços cedidos do bairro, depois, a construção provisória de barracões de madeira com as quatro primeiras séries do 1º grau; depois, o prédio definitivo, com as oito séries e, em alguns casos, as classes de 2º grau no período noturno. Cada etapa, inclusive os retrocessos – ameaças de fechamento das escolas, extinção dos cursos noturnos – é objeto de luta. É necessário trabalhar para que o prédio seja construído e depois para que funcione; para que seja ligada a água, para que chegue a merenda, para que sejam contratados funcionários. (CAMPOS, 1992, p.76-7)

Um duplo desdobramento se depreende da citação acima. Primeiro, de forma localizada, vale ressaltar a proximidade dessa narração às práticas que estariam por vir, que se localizam hoje nos processos educativos de lutas pela escola no interior do MST. Até mesmo a terminologia das “escolas de emergência” é utilizada no processo de ocupação de escola que se situa como referência empírica da presente tese. O processo de precariedade, de sucessivos avanços e retrocessos, os desafios da manutenção do cotidiano escolar são referências que, apesar de décadas de distância, permanecem no processo de luta por escola pelas camadas populares.

A segunda questão diz respeito há um problema anteriormente destacado: a tensão entre a atividade popular e a ação estatal. O relato apresenta uma escola, que se constrói, muitas vezes, “apesar” do Estado. Muitas escolas de cunho popular, foram construídas a partir da solidariedade entre os sujeitos, seja essa solidariedade advinda do caráter ideológico ou da necessidade material. Contudo, esse é o ponto de partida. O movimento operário, anteriormente destacado, não intensificava a exigência da responsabilidade estatal, como ocorre com o processo de democratização escolar. O que se torna fundamental, principalmente para as lutas atuais, uma vez que a política oficial neoliberal oficializa o processo de responsabilização da “sociedade civil” para com as instituições públicas, entre elas, a escola.

Para além dos desdobramentos, é vital salientar que o processo de conquista, de luta pela escola, é uma atividade educativa, mesmo para quem não será aluno, professor ou funcionário das unidades escolares pleiteadas. A comunidade, em seu processo de embate em favor da escolarização de seus filhos, educa-se e, nesse processo, insere-se na vida escolar de uma maneira única. “A luta possibilita a participação nas questões internas da escola. Os moradores tomam a escola como sua, indicam uma pessoa para dirigi-la.” (CAMPOS, 1989, p.87). Dessa maneira, estabelece-se um duplo, porém, indissociável, processo de aprendizado: onde a escola aprende com os sujeitos, em seu processo de luta, (em que os aprendizados são bem mais amplos do que os processos educativos que se almejam) e, onde os sujeitos aprendem e ensinam à escola. Com tal processo, dá-se uma participação qualitativamente diferenciada, em que os sujeitos realmente constituem-se em parte das unidades escolares, ainda que sejam estatais. Esses elementos serão comuns

em todas as experiências aqui narradas que se aproximam do que aqui se denomina de ocupação da escola.

Mas é precisamente uma referência direta quanto à “ocupação” o elemento que mais se destaca quanto à proximidade da experiência da democratização da escola e a ocupação da escola. Nos diversos trabalhos sobre tema, uma constatação recorrente é a de que “Assim, a conquista da escola pode legitimar a posse da terra (...)” (CAMPOS, 1992, p.77). Ou seja, a relação da escola com o espaço, o território²⁸, seja material ou imaterial. Enfim, é uma referência direta e material da afirmação de que o processo educativo vai além da escola e que a própria escola deveria ter clareza de tal fenômeno. Esse divórcio, dissociado do cotidiano social hoje, contraria a manifestação encontrada nas práticas sociais, tanto na ação do MST no campo, quanto no movimento dos trabalhadores urbanos aqui relatado. O excerto, exposto a seguir, aponta para essas características:

A escola alcança outras dimensões, além de seu papel de equipamento voltado para a educação, onde se “ministra o ensino”. Nas vilas se formam a partir da ocupação de terras públicas ou particulares, nas proximidades de fábricas, a reivindicação por escola, além de ser uma exigência da educação, tem o aspecto de ser parte da luta pela consolidação/legitimação do núcleo habitacional nascente. As mobilizações pela escola ligam-se a esse fato. É muito difícil desalojar moradores de vilas, onde o equipamento existe, muitas vezes construídos pelos próprios moradores. A resistência dos órgãos públicos em construir escolas nestes locais, ou pelo menos em nomear professores públicos para lecionar nas escolas construídas pelos moradores, revela também o pano de fundo da luta surda pela posse da terra. (CAMPOS, 1989, p.91-2)

Essa reflexão sedimenta a idéia de que a totalidade entre a educação enquanto fenômeno material, própria do desenvolvimento humano em todas as dimensões, entre elas as sociais e políticas, não se realiza efetivamente em uma escola que dissocia aspectos da formação humana. Evidencia também o amplo caráter que possui a escola na constituição social e, conseqüentemente, seu papel no processo de construção de qualquer mudança no sistema social. Enfim, a ocupação da escola, cujos estatutos pedagógicos procura-se, aqui, alçar, evidencia-se historicamente, justamente em seus alicerces materiais, fincados nas condições de existência básica das camadas populares, questões de habitação, de condições

²⁸ Para mais esclarecimentos sobre a questão de territórios e educação, o trabalho de Bernardo Mançano Fernandes: “Educação do Campo e Território Camponês no Brasil” in: SANTOS, Clarice Aparecida. (Org.) **Por uma educação do campo; Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: Incra/MDA, 2008.

de vida. E mesmo aí a escola exerce um papel preponderante, certamente educativo, que os trabalhadores apreenderam com perspicácia. Contudo, parece que as experiências construídas de “fora para dentro”, ou seja, pelos sujeitos sociais como os trabalhadores, mães, pais, movimentos sociais, parecem não aceder à estrutura escolar. E para a efetivação da ocupação da escola, é necessário que esse movimento se dê também de “dentro para fora”, ou seja, articulado dialeticamente entre os sujeitos sociais envolvidos diretamente nos processos educativos formais. Ou seja, que a escola também se vincule organicamente com a realidade que a circunda.

4.4.AS ESCOLAS COMUNITÁRIAS

O movimento e a luta pela expansão da escola pública encontram um momento em comum com as chamadas “escolas comunitárias”, pois, em uma etapa da busca para escolarização de seus filhos, os trabalhadores e as classes populares constroem alternativas de pressão e de obtenção imediata de seu acesso à educação que, por vezes, materializa-se por meio da construção coletiva de escolas efetuada diretamente pela comunidade organizada. Entretanto, a aproximação é mesmo momentânea, pois as escolas comunitárias, inseridas no contexto da educação comunitária, adquirem todo um status e corpo próprio, independente dessa localização no processo de luta pela escola. Isso em escala global²⁹ e, especificamente, no Brasil se insere no contexto da legislação educacional. Tal amplitude também carrega uma determinada diversidade das práticas e das escolas comunitárias, coexistindo experiências que se vinculam efetivamente às camadas populares e outras que, notadamente, vinculam-se ao mercado. Isso pode ser visualizado com as referências nos textos legais que sempre mantém a possibilidade de tal coexistência. Na Constituição Federal de 1988, a referência às escolas comunitárias figura no âmbito do financiamento da educação, da seguinte maneira: “Art. 213 – Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas defendidas em Lei

²⁹ Um livro que reúne diversas experiências de países diferentes, POSTER, Cyril. ZIMMER, Jürgen. (orgs.). **Educação Comunitária no Terceiro Mundo**. Campinas: Papyrus, 1995, é uma mostra da amplitude que o conceito atinge.

(...)”. Nota-se que ao lado das escolas comunitárias estão outras que também figuram no âmbito do mercado.

Contudo, é com a legislação específica sobre educação que a aproximação com o mercado se torna mais evidente, pois o texto situa as escolas comunitárias no âmbito das escolas privadas. A LDB, em seu artigo 20, afirma: “A instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias” (sendo a menção direta efetuada no inciso segundo) “comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade”. (...). Aqui ficam explícitas determinadas manifestações de escolas, que se denominam comunitárias, mas estão notadamente vinculadas ao mercado educacional. Contudo, além de abordagens e experiências bem distintas, que contêm situações até mesmo antagônicas: escolas quase que particulares (empresas) e escolas comunitárias efetivamente populares, pode-se afirmar que o ponto de partida (ao menos conceitual), o conceito amplo da chamada educação comunitária, mantém uma determinada posição que se aproxima da vertente popular:

A educação comunitária não é considerada somente como uma estratégia a mais na educação, mas é percebida fundamentalmente como um campo teórico de princípios e hipóteses que pretende enfrentar a realidade de pobreza e de pobreza extrema da América Latina. Permite explorar novas estratégias de ação educativa e cultural tendentes à transformação da realidade e não à conservação, ao reforço do *status quo*. (SIRVENT, 1984, p.36)

As experiências que mais se aproximam da categoria aqui proposta, de ocupação da escola, localizam-se temporalmente, no caso brasileiro, nos inícios da década de 1970 e ainda na década de 1980. Contudo, vale ressaltar que mesmo nos dias atuais, escolas comunitárias em determinadas realidades, mais precisamente em cidades como Salvador, Recife, Belém, mantém os pressupostos de tais experiências “pioneiras” e se constituem em uma alternativa popular para a escolarização de tal classe social. Procurar-se-á vincular análises de ambas as experiências, mais antigas e recentes, para, ao menos, delinear algumas características fundamentais de tais escolas e indicar que tal mobilização comunitária, em determinadas situações, é o único recurso encontrado para garantir

o direito à educação. Isso não prescinde da necessidade de análise crítica sobre tal fenômeno, uma vez que, como fora evidenciado com a ilustração legal, o mercado se insere também, de forma direta, em tal modalidade de escola, com apoio estatal e incorporando o princípio de “público não-estatal” já discutido no primeiro capítulo.

As realidades de operacionalização e a dinâmica de organização das escolas comunitárias são distintas, pois, uma premissa básica de tais escolas é se apoiar nos instrumentos da própria comunidade onde estão inseridas. Ainda assim, há levantamentos sobre as experiências brasileiras que identificam elementos comuns, mesmo que se restrinjam ao ponto de partida de tais iniciativas. Sposito e Ribeiro, no final da década de 1980, realizaram um trabalho que busca sintetizar elementos de tais escolas e assim explicitam características comuns:

Essas pequenas escolas comunitárias criadas nos bairros mais carentes das cidades têm uma história bastante semelhante. Normalmente, elas foram criadas por grupos de moradores que já vinham se organizando no sentido de melhorar as condições de vida em seus bairros, e muitas vezes já se confrontando com os poderes públicos, seja pela legalização da ocupação de terrenos, seja pela conquista do acesso a serviços urbanos como pavimentação, luz, esgoto, transporte, atendimento à saúde, etc. (SPOSITO, RIBEIRO, 1989, p.14).

Novamente a categoria ocupação, ainda que de forma ampla, figura relacionada com a problemática escolar. Outro aspecto a ser destacado é que, quando a escola comunitária está vinculada ao acesso do direito à educação, a condição de escola comunitária mantém o princípio de autonomia e de vinculação com sua realidade, mas não prescinde da responsabilidade do Estado para com sua manutenção, ou seja, “(...) elas se constituem como formas alternativas de educação popular mas se mantêm, de uma forma ou de outra, voltadas para a escola pública e para o Estado como instância responsável pela sua manutenção”. (SPOSITO, RIBEIRO, 1989, p.19).

Esse é um elemento que se articula de maneira imprescindível à categoria aqui gestada: mantém os pressupostos teóricos emancipatórios, pois é uma forma de materialização da advertência marxiana sobre a educação popular, na crítica ao programa de Gotha: manutenção do Estado e viabilizada pelos sujeitos. E ainda, por ter sido efetuada na realidade brasileira, pautada pelas camadas populares, evidencia a possibilidade de tal proposição, uma vez que, mesmo em condições de precariedade em todos sentidos, a comunidade efetiva a construção da escola

pública para o atendimento de seus direitos.

Importante destacar que, embora as referências efetuadas se tratem dos primórdios da ação das escolas comunitárias na realidade brasileira, há ainda, nos dias atuais, experiências com tais características espalhadas por todo território nacional³⁰. Pode-se perceber as similitudes entre as afirmações no trabalho efetuado recentemente (Santos, 2007), que tem como objeto também as escolas comunitárias e que atribui as seguintes características para essa modalidade de escola:

A escola comunitária, portanto, não pode ter dono (pessoa física), não pode obter lucro, nem ter gestão autoritária. Ela deve nascer de necessidades de uma comunidade e ser administrada, pensada e acompanhada pela própria comunidade, para garantir a construção de um projeto de educação fundamentado nas múltiplas referências sócio-históricas e culturais dos sujeitos e da própria comunidade, sem desconsiderar o contexto sociocultural e político nacional, bem como a legislação educacional brasileira. (SANTOS, 2007, p.104)

Essa referência está contida em um trabalho que tem como centro a questão da formação continuada do professor da escola comunitária. Vale ressaltar que, além das sistematizações de casos específicos, de cidades ou regiões, os estudos acadêmicos contemporâneos sobre as escolas comunitárias voltam-se também para as diversas práticas realizadas no interior de tais unidades escolares, abordando temáticas como a infância, o lúdico, leitura e escrita, formação de professores, a metodologia, a didática, enfim, extrapolando os estudos restritos às políticas educacionais e às formas de gestão de tais escolas. Isso é um indicador de que as experiências contidas nas escolas comunitárias, para além do aspecto da inserção da comunidade na efetivação da escola, constituem-se, a partir de tais experiências, práticas e práxis escolares relevantes e exitosas, que auxiliam no processo de construção de uma escola pública, popular e de qualidade.

³⁰ As escolas que integram a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC – estão presentes em todo território nacional, ainda que se enquadrem em outra perspectiva. Algumas obras evidenciam a amplitude das escolas comunitárias. Além das experiências que são incorporadas na tese no Espírito Santo (Sirvente, 1984) e em Salvador (Santos, 2007), pode-se destacar ainda: MELO, Maria Alice. **Escola comunitária em São Luís (MA): do surgimento às tentativas de inclusão no sistema oficial de ensino**. Tese de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: 1999. ALBURQUERQUE, Maria Lucimar Miranda de. **Escolas comunitárias em Fortaleza: um estudo de caso**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: 1995. SOUZA, Euclísia Ferreira de. **Um pouco da história das escolas comunitárias de Pernambuco**. Olinda: Centro Luis Freire, 1990. UFPA **Escolas comunitárias, uma alternativa educacional na periferia de Belém**. *Relatório de Pesquisa*. Belém: 1989, 11 4p. OLIVEIRA, Maria Inês Couto de. **As Escolas Comunitárias da Rocinha – 1968/1986: um fator de conservação ou de transformação social?** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: FGV, 1987.

Contudo, há que se registrar também que as escolas comunitárias não mantêm uma unidade em sua formatação que garanta abordagens emancipatórias em sua totalidade. Fizemos referência a CNEC (nota 28) que é um exemplo de escolas que cumprem uma função privada no mercado educacional, sob o manto da nomenclatura de escola comunitária, inclusive com acesso às verbas públicas. No mesmo sentido, há inúmeras organizações que “oferecem” o mesmo atendimento escolar comunitário. Em um estudo crítico sobre a temática, Ronalda Barreto Silva (2001), ao estudar as escolas do CNEC, faz considerações que podem ser atribuídas às escolas comunitárias vinculadas direta ou indiretamente ao mercado, de maneira geral. Nesse contexto, ela analisa a trajetória e a manifestação das organizações comunitárias da seguinte maneira:

As lutas sociais verificadas em décadas anteriores reivindicaram direitos e espaços de participação social, inclusive através de organizações comunitárias. Entretanto, o fortalecimento de um terceiro setor, híbrido, resulta, também, da apropriação e reelaboração das ideologias que outrora fundamentaram essas lutas. Em grande parte, as organizações da sociedade civil foram incorporadas à dinâmica do estado neoliberal, produzindo uma metamorfose nos conceitos e representações, legitimando, de maneira eficiente, as transformações que se verificam na atualidade, o que dificulta as reações que se contrapõem às políticas implementadas. (SILVA, 2001, p.176)

Esse panorama contextual explica, em certa medida, o caráter classista das escolas comunitárias quando do início de suas atividades e seu declínio nos dias atuais e, ainda, o alto índice de experiências que se afastam do caráter popular. Também ilustra o desafio que se encontra para a viabilização da ocupação da escola, uma vez que o capital incorpora, de maneira eficaz, as próprias lutas e organização das camadas populares, no interior de sua estrutura de reprodução. Isso é exemplificado com o caráter ambíguo que adquire, nos dias de hoje, a categoria sociedade civil.

Por outro lado, a existência de experiências de escolas comunitárias de caráter emancipatório, que não se vinculam à perspectiva de mercado, que preservam o sentido gramsciano de sociedade civil e que constroem práticas educativas contra hegemônicas é um sinal de que, mesmo frente às artimanhas do sistema, o processo de ocupação da escola caminha para a construção de práticas emancipantes. E a análise criticamente rigorosa, por vezes “pessimista”, antes de

imobilizar a ação, faz parte do processo que visa à transformação. É nesse sentido que, ao lançar um olhar sobre a escola comunitária, mesmo destacando os elementos que se aproximam do processo de ocupação da escola, não se pode deixar de constatar que tais escolas hoje estão inseridas no seguinte contexto:

Na educação brasileira, o comunitário se imiscui na nova relação entre o público e o privado, colocando-se além de um e de outro, como uma terceira via, uma terceira opção, para justificar determinados privilégios, como o acesso aos recursos públicos. Na nova relação entre público e privado, predomina o privado nas suas formas lucrativas e não lucrativas, inserindo-se, nessas últimas, o comunitário. (SILVA, 2001, p.170)

O caso das escolas comunitárias justifica, em parte, todo o movimento teórico que fizemos inicialmente para a compreensão das características do Estado capitalista. Ao falar da escola pública, que se insere diretamente na estrutura estatal, não se pode ignorar as metamorfoses desse Estado para auxiliar na reprodução metabólico societal que o sustenta, o que tem efeitos diretos também na estrutura escolar, como se pode constatar com o caso das escolas comunitárias. Mesmo com a legislação e a apresentação formal a partir da premissa de “formas não lucrativas”, a lógica de vários empreendimentos educacionais é voltada para o mercado. Não somente de forma ideológica ou inculcadora dos valores do sistema, mas em sua organização material, com a circulação de capital, na qual o “lucro” é auferido de maneira indireta. Ou seja, tais escolas são realmente empresas, nas quais a circulação de capitais se camufla na utilização de recursos públicos.

Entretanto, novamente ressalto, as advertências não se colocam como fatores imobilizantes de tentativas superadoras de tal realidade. Dessa maneira, na experiência das escolas comunitárias, ressaltam-se duas contribuições para a construção da categoria ocupação da escola: primeiro, com base nas aproximações, fica evidente a necessidade da participação coletiva dos sujeitos envolvidos na ação educativa formal, o ponto de partida da realidade local e suas circunstâncias e, ainda, a necessidade da condução democrática e de práticas autônomas do processo escolar. Uma segunda observação diz respeito à relação com o Estado. A experiência das escolas que fortalecem a perspectiva de Terceiro Setor vinculado ao mercado são posições que evidenciam a necessidade da ampliação da escola pública popular que, por ser direito social, não são de responsabilidade do mercado, e sim, do Estado.

4.5. ORGANIZAÇÃO SOCIAL, OCUPAÇÃO E SISTEMA PÚBLICO

Foram efetuadas observações gerais sobre a brevidade acerca das considerações das experiências localizadas neste capítulo. Contudo, dado a singularidade deste item, faz-se mister ressaltar alguns elementos sobre as considerações a seguir. Por se tratar das inserções da sociedade civil na estrutura estatal, na gestão da “coisa” pública e construção de políticas públicas, vale ressaltar a amplitude da abordagem. O sistema público brasileiro prevê três organizações dos entes federados, em nível nacional, estadual e municipal. Em face de tal multiplicidade de sistemas (mais de cinco mil) e, ainda, o caráter descentralizado da participação local, setorizada, as considerações aqui contidas não se propõem a adentrar em análises particulares, em estruturas ou processos de um ou mais sistemas gestores estatais. As referências às ações e realidades específicas serão meramente ilustrativas e periféricas, não se deterão em casos específicos. Nesse sentido, somente será remetida à experiência prática municipal do caso de São Paulo, na gestão Paulo Freire frente à Secretaria Municipal de Educação e os casos de Porto Alegre, Recife e Belo Horizonte, todos citados indiretamente, pelas referências bibliográficas utilizadas, que por sua vez, se aproximam da proposta aqui adotada.

A trajetória da construção de políticas educacionais no Brasil, como pode-se abstrair dos relatos de experiências já relacionados, evidencia um caráter distante da participação popular, quando não de repressão de tais camadas do processo de consolidação do sistema escolar. Mediante o conflito que se institui a partir de tal posicionamento e, potencializado por circunstâncias históricas particulares, a partir de década de 1980, há uma perspectiva de inserção mais latente das aspirações populares nos estatutos estatais e de legislação.

Foi durante o esgotamento do regime autoritário que, retomadas as eleições diretas para governador dos estados, algumas iniciativas relativas à participação popular na gestão das escolas públicas começaram a surgir. Aos poucos, foram-se elaborando discursos e propostas de políticas educacionais nas quais a idéia de envolvimento “da comunidade” na escola passou a assumir uma importância crescente, consolidando-se uma compreensão de que “a educação” é uma área de co-responsabilidade governamental e da sociedade civil. (GHANEM, 1996, p.31)

Antes de explicitar as características da participação popular referida por Ghanem, é necessário ressaltar que, em âmbito nacional, ocorre uma articulação que chega a ser caracterizada como um movimento social, que pode ser tomado como referência central no processo de tensionamento organizado sobre a estrutura estatal na intenção de que essa responda com a inclusão das demandas populares em seu interior. Está se falando do “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública - FNDEP³¹”.

Construído inicialmente com um objetivo bastante específico, “O FNDEP surgiu em 1986, em função de articulações realizadas objetivando a elaboração de uma carta magna para o país” (GOHN, 1994, p.78). Tendo sua formalização em 1987, a própria nomenclatura incorpora sua abordagem inicial, os embates na organização constituinte. Atuação que, embora timidamente referenciada no meio acadêmico, foi decisiva em alguns aspectos fundamentais contidos na constituição de 1988, como gratuidade, autonomia, gestão democrática, entre outros dispositivos que fortalecem a possibilidade do embate hegemônico no interior do sistema escolar público.

A continuidade da ação do FNDEP se faz no processo de construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. De caráter mais amplo, o FNDEP assume uma defesa mais radical da escola pública, uma vez que a disputa entre público e privado marcou intensamente a construção da referida lei. A ação do Fórum foi fundamental para as garantias dos poucos elementos de defesa da escola pública, gratuita que permanecem no texto legal.

Ao evidenciar essa defesa da escola pública, Gohn insere outra característica do Fórum particularmente interessante para a presente abordagem:

O FNDEP apresenta uma singularidade única: é um movimento que busca preservar a atuação estatal. Mas, entenda-se, preservar em função dos direitos da maioria os cidadãos, preservar o Estado do desvirtuamento que ocorre em seu interior, onde as verbas públicas são apropriadas por lobbies particulares, em função de interesses privados e não públicos. A defesa da escola pública busca resgatar o papel do Estado enquanto o agente que deve criar defender e gerenciar os bens públicos para a coletividade e não para corporações privadas. (GOHN, 1994, p.82-32)

³¹ São escassas as referências sobre a temática. Utilizar-se-á como referência aqui somente o capítulo da obra de Gohn (1994), que analisa o Fórum.

A característica singular acerca do FNDEP a ser destacada nessa abordagem é sua natureza de relação direta com o Estado. Mais precisamente, pode-se afirmar que o FNDEP deve sua existência à organização estatal, pois é justamente para lutar por avanços no interior dessa organização, que ele é criado. Além disso, todas as táticas do movimento têm como referência os mecanismos parlamentares. Esse fato produz um duplo movimento. Se, de um lado, houve avanços significativos que permitiram mais acesso e visibilidade das demandas e da própria ação popular no interior da estrutura estatal, no aparelho escolar em sua gestão e condução, de outro, cria um limite significativo dessa participação direta na sua própria ação. “Consideramos que o FNDEP manteve-se todo o tempo impulsionado apenas pelas entidades orgânicas; a pressão popular organizada não ocorreu”. (GOHN, 1994, p.82). Dessa maneira, fica explícito o paradoxo de um movimento social que garante mecanismos de participação popular na educação, sem inserir essa mesma participação no interior de suas estratégias de ação.

Embora paradoxal, é digno de referência, novamente, que a ação do FNDEP é fundamental para a inserção de dispositivos legais que amparem os processos de participação popular na estrutura escolar. Não somente frente à conjuntura repressiva que envolvia o momento histórico anterior, mas, de modo geral, pode-se afirmar que os dispositivos legais, construídos no período de atuação do FNDEP, são avançados e respondem, ainda que de maneira limitada, às perspectivas educacionais aqui defendidas. Por isso, “Ele se constitui numa novidade histórica no processo de agregação das demandas sociais da sociedade brasileira na área da Educação”. (GOHN, 1994, p.95)

Esse pano de fundo foi somado à efervescência geral de participação social na coisa pública pós-ditadura, o acesso de partidos populares às estruturas de poder, que propiciam inúmeras experiências de participação popular em âmbito estatal. De modo geral, os princípios perseguidos por Freire, à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, são alicerces de tais iniciativas: “Descentralização, administração por colegiados e participação na tomada de decisões serão os princípios subjacentes à concepção de escola democrática, pública e popular, que Freire perseguirá (...)” (LIMA, 2000, p.56). Além desses elementos, que podem ser sintetizados na proposição de uma gestão democrática

da escola³², uma outra frente de ação, que de forma indireta coincide com os anseios populares de uma escola de qualidade, reside na qualificação dos professores, seja no processo de formação, seja nas condições de trabalho. (Ghanem, 1996).

Em termos de princípios, esses elementos relacionados estão contidos ou vão ser incorporados no aparato legal da estrutura estatal dos sistemas, seja federal, nos documentos já citados, alvos de intervenção do FNDEP, seja nos sistemas mais locais, como estados e municípios. Essas inserções tidas como positivas por analistas da questão,

(...) foram de extrema importância modificações legislativas que instituíram meios de participação e providências administrativas para viabilizar o apoio regular de equipes técnicas a oportunidades de informação, mobilização e discussão da educação escolar". (GHANEM, 1996, p.62).

Do ponto de vista crítico, há que se destacar que a inserção de tais mecanismos na legislação oficial não corresponde, necessariamente, ao exercício de tais princípios. Porém, o conteúdo dos princípios, as condições na qual eles foram exigidos e a sua manifestação são elementos que sinalizam que os textos legais que acolhem as demandas populares não são somente uma concessão para tais camadas. São, no mínimo, campos contraditórios que se abrem para a disputa hegemônica na estrutura estatal educacional. Ou seja, "espaços" possíveis para a ocupação da escola.

Alguns mecanismos comuns podem ser localizados, enquanto materialização desses princípios que foram incorporados enquanto legislação educacional. Entre eles, pode-se destacar as eleições para diretores de escolas, a criação de conselhos para a gestão escolar (os quais inserem sujeitos da comunidade em geral, não somente das unidades escolares) e o próprio investimento regulamentado nos diversos sistemas educacionais que, até então, eram geridos de forma assistemática. As práticas de Paulo Freire

³² No âmbito da gestão democrática, destaque especial necessita ser dispensado aos conselhos escolares. Como não é intenção fazer uma análise pormenorizada, uma obra que se destaca como referência de análise acerca dos conselhos no interior do processo de democratização da escola, tanto no conteúdo como em apontamentos históricos é a dissertação de mestrado em educação de Janaina Aparecida de Mattos Almeida, intitulada: **Os Conselhos Escolares e o processo de Democratização: História, Avanços e Limitações**. Defendida na Universidade Federal do Paraná, em 2006.

(...) a administração por colegiados, o trabalho colectivo, a representatividade e a participação dos actores escolares e da comunidade, a ampliação da autonomia da escola, a descentralização dos orçamentos, o adiantamento directo de verbas geridas pelas escolas, a autonomia pedagógica, a elaboração de projectos de escola e de planos escolares (...) (LIMA, 2000, p.60)

auxiliam na visualização prática do exercício de tais mecanismos. Há que se destacar que experiências com tais características existiram (e há ainda aquelas que existem) no interior de diversos sistemas de ensino, espalhados por todo território nacional, o que dificulta um mapeamento completo.

Uma outra característica a ser destacada, mesmo com a acentuada ênfase à estrutura estatal e à legislação educacional é que tais iniciativas não se descolam da participação popular, que é determinante em todas as experiências narradas neste capítulo. Pretendeu-se aqui, justamente, fazer o apontamento acerca da possibilidade (ainda que cerceada por limites estruturais) de interlocução entre as demandas populares e espaços de disputa no interior da estrutura estatal. Ou seja, se há elementos que indicam ou facilitam a gestão popular da coisa pública, esses só foram viabilizados pela ação, direta ou indireta, dessa mesma massa popular.

Embora as referências utilizadas aqui, para o processo de construção popular de políticas públicas, voltem-se para as ações subsequentes ao término da ditadura militar, analistas contemporâneos indicam as potencialidades de tal inserção e sua possível contribuição em um projeto contra-hegemônico. A longa referência de Evelina Dagnino, por se pautar na perspectiva gramsciana, além de condizer com as abordagens aqui efetuadas, esclarecem esse potencial destacado:

Um entendimento alternativo poderia sugerir que os espaços de formulação de políticas constituem uma das múltiplas arenas em que se trava a disputa hegemônica, numa guerra de posições onde ações pontuais, de menor escopo e significação do mais imediato, podem vir a se acumular molecularmente na direção de minar a ordem social desigual e significar a expansão gradual de um projeto hegemônico alternativo, se, evidentemente, esse projeto for capaz de manter um vínculo orgânico em relação a essas ações pontuais, conferindo-lhes uma articulação e direção próprias. Para que esses espaços possam constituir uma arena desse tipo, é preciso que eles sejam efetivamente públicos, no seu formato e no seu resultado. Daí a importância, por um lado, de resgatar a ênfase no caráter propriamente público que devem ter as políticas públicas, reconhecendo que a constituição do interesse público é um processo radicalmente inovador na sociedade brasileira que enfrenta, por isso mesmo, enormes resistências e dificuldades. (...) A desprivatização das estruturas decisórias do Estado e a publicização do conflito representam, portanto, condições favoráveis ao avanço de construções hegemônicas alternativas. (DAGNINO, 2002, p.300)

As características específicas de cada momento histórico abordado são bastante distintas. Pode-se enfatizar que os processos participativos anteriores à década de 1990 têm uma marca aproximada às demandas populares e vinculadas a tais mandatários. Enquanto isso, os processos referenciados acima por Dagnino já se enquadram em um momento atual, que se distingue qualitativamente em relação à participação. Analistas afirmam que “Participação comunitária e participação popular cedem lugar a duas novas denominações: *participação cidadã* e *participação social*.” (GOHN, 2001, p.56). Não é apenas uma mudança de nomenclatura, é também uma nova característica dos processos participativos. Se, nas ações relacionadas à educação, detalhadas anteriormente, ainda havia elementos de organização popular de massa, de maneira assistemática, em relação ao processo de participação contemporâneo, há que se afirmar que “A principal característica desse tipo de participação é a tendência à institucionalização.” (GOHN, 2001, p.57).

Em virtude de tal tendência é que são institucionalizados os chamados conselhos gestores como prática fundamentada legalmente no cenário de gestão da coisa pública no Brasil. No caso educacional, já fizemos referência aos conselhos que são instituídos inserindo a participação da comunidade na vida escolar. De fato, “Os conselhos gestores são importantes porque são frutos de lutas e demandas populares e de pressões da sociedade civil pela redemocratização do país.” (GOHN, 2001, p.84). Contudo, tanto os conselhos gestores e sua atuação, quanto a tendência à institucionalização em geral, são elementos, no mínimo dúbios, frente à necessidade de práticas sociais efetivamente democráticas e que contribuam com a construção de uma ordem social vinculada à emancipação. Remetendo-se novamente à temática, Gohn corrobora tal dubiedade:

Disso resulta que os conselhos são espaços com caráter duplo: implicam, de um lado, a ampliação do espaço público – atuando como agentes de mediação dos conflitos remando, portanto, contra as tendências das políticas neoliberais de suprimir os espaços de mediação dos conflitos; mas, de outro lado, dependendo da forma como são compostos, poderão eliminar os efeitos do empowerment, do sentido de pertencer dos indivíduos, e reformar antigas práticas herdeiras do fisiologismo. (GOHN, 2001, p.108)

Ou seja, retomando um conceito ausente para o referencial da autora citada,

pode ocorrer o abandono da concepção de classe e na perspectiva de transformação nas estruturas sociais, que movem tal concepção. A institucionalização, a profissionalização dos instrumentos políticos pode constituir num avanço do Estado, no sentido restrito, que presta serviços à reprodução do sistema capitalista. Esse é justamente o dilema no qual se encontram tanto as ações populares, em sentido geral, quanto a perspectiva de ocupação da escola, em específico. Como produzir processos de avanços, no interior da estrutura estatal e social vigente, sem a ela sucumbir?

Basicamente, as experiências fundamentadas na emancipação deparam-se com tal dilema nos dias atuais. Em certa medida, uma experiência que favorece a compreensão da contraditória relação do Estado com a construção de políticas públicas é o caso da Educação do Campo, que será analisada na seqüência.

4.6.A EDUCAÇÃO DO CAMPO

O movimento chamado “Por uma Educação do Campo” e sua trajetória é o que mais se aproxima da categoria ocupação da escola, nas condições que apontamos sua construção e efetivação para o ideário educacional como um todo, principalmente no que diz respeito à escola pública. E não é somente por conter entre seus sujeitos o MST que se origina tal categoria, mas por sua dimensão de inserção nas políticas e na escola pública (que é fonte de divergência e debates tanto para analistas, como para os sujeitos que o compõe) e, principalmente, pelas características constituintes desse movimento. É necessário salientar que o debate sobre a Educação do Campo seria suficiente para sustentar a presente tese, no caso dessa prática figurar como mediadora e materizadora do ato de ocupar a escolar. Contudo, com a finalidade de ressaltar os constituintes universalizantes da ocupação da escola, optei por fazer uma abordagem mais ampla dos fenômenos relacionais da prática histórica de ocupação da escola, o que implicou em uma abordagem mais pontual da Educação do Campo.

A primeira dessas características a ser apontada trata das condições adversas que os sujeitos do campo encontram frente à realidade escolar por eles vivida. Tal realidade, precarizada, aponta algumas “lições” para a universalização da ocupação da escola, pois mostra que adversidades estruturais não são

determinantes de ausência da ação. Bem pelo contrário, no caso da Educação do Campo, foi em um período de adversidade na realidade brasileira, de intensificação das políticas de Estado mínimo, de criminalização dos movimentos sociais (em particular na questão educativa), período de “enxugamento” das escolas na zona rural, que o movimento “Por uma Educação do Campo” se solidificou.

Em relação à situação adversa, há quase que um consenso de que a educação pública brasileira encontra-se inserida em uma situação de precariedade. Fato muitas vezes utilizado como motivo para a não “ocupação” da escola, ou seja, como um forte antagonista de processos de participação efetiva na vida escolar de qualidade, no sentido amplo para as escolas públicas. No entanto, tratando-se da realidade rural, os dados, já precários da realidade escolar brasileira se intensificam. Para melhor visualização desses elementos, é significativo apontar para dados coletados sobre a temática. Ainda há no país crianças em idade escolar sem acesso à educação formal. Embora se fixe uma idade obrigatória mínima de nove anos de escolarização, os números indicam que a média de anos de escolaridade se encontra bem abaixo do “obrigatório”. Isso pode ser averiguado com a tabela abaixo que, além de apontar a média de escolarização, evidencia o distanciamento entre os índices rurais e urbanos. (INEP, 2007, p.15)

Número médio de anos de estudos da população de 15 anos ou mais – Brasil e Grandes Regiões – 2001/2004

Regiões Geográficas	Anos de Estudos					
	Total		Rural		Urbana	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Brasil	6,4	6,8	3,8	4,0	6,9	7,3
Norte	5,8	6,2	3,3	4,0	6,5	6,9
Nordeste	5,2	5,5	3,2	3,1	6,0	6,3
Sudeste	7,1	7,5	4,5	4,7	7,3	7,7
Sul	6,8	7,2	4,9	5,0	7,3	7,7
Centro-Oeste	6,6	7,0	4,2	4,7	6,9	7,4

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2000 e Pnad 2004. Tabela elaborada pela DTDIE.

Acompanhando a ausência de escolaridade, o fato apontado acima (de quanto maior o nível de escolarização, maior ainda a privação por parte da população do campo à escola) é uma realidade numérica, quando os dados de taxa de frequência escolar são analisados. A tabela abaixo mostra esse declínio crescente e evidenciam ainda mais o distanciamento entre campo e cidade. (INEP, 2007, p.17-8).

Tabela 5 – Taxa de frequência líquida ao Ensino Fundamental e Médio taxa de frequência à escola na faixa de 7 a 14 anos por situação do domicílio

Regiões Geográficas	Taxa de frequência líquida no Ensino Fundamental (%)						Taxa de frequência à escola na faixa de 7 a 14 anos (%)					
	Total		Urbana		Rural		Total		Urbana		Rural	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Brasil	88,5	93,0	91,4	94,4	83,0	81,6	90,8	87,1	82,4	87,8	83,5	88,5

Regiões Geográficas	Taxa de frequência líquida no Ensino Médio (%)						Taxa de frequência à escola na faixa de 15 a 17 anos (%)					
	Total		Urbana		Rural		Total		Urbana		Rural	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Brasil	34,4	44,4	39,8	48,4	13,8	22,1	66,8	81,9	73,3	84,2	55,9	71,8

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2000 e Pnad 2004. Tabela elaborada pela DTDIE.

Historicamente, a educação do campo é precarizada (LEITE, 1999). É no campo que se concentra o maior número de índices educativos negativos, A estrutura escolar nessas áreas é muito tímida e ficou ainda mais precarizada com a alternativa neoliberal amplamente utilizada (principalmente na década de 1990) de nuclearização das escolas rurais, cujos alunos, de diversas localidades, eram transportados para escolas localizadas nas sedes dos municípios. Essa ação encolheu ainda mais a rede escolar rural. A síntese estatística oferecida pelo próprio Estado evidencia esse fato. (INEP, 2007)

Dessa maneira, politicamente, a ampliação da rede de escolas no campo é um avanço extremamente necessário. E a *ocupação* com qualidade é um fenômeno, infelizmente, raro pois as escolas da zona rural assumem uma tendência de contarem com uma infra-estrutura mínima, precariedade estendida a vários

aspectos, inclusive nas condições de trabalho docente. Assim, no presente estudo (considerando a realidade material do sujeito de estudo) um dado que integra o relato da ocupação se relaciona com o aspecto político e o avanço nas condições materiais (sejam de infra-estrutura, ou de condições de trabalho ou ainda a formação de seus professores). Especificamente em relação à infra-estrutura, a tabela que traz um quadro comparativo (INEP, 2007, p.29) aponta alguns elementos que denotam o caráter precário das escolas rurais, ao evidenciar as diferenças entre as escolas urbanas e rurais.

Tabela 13 – Percentual de estabelecimentos e de matrículas do Ensino Fundamental por localização segundo a infra-estrutura disponível na escola – Brasil:2002/2005

Infra-Estrutura disponível na escola	Ensino Fundamental							
	Estabelecimentos (%)				Matrículas (%)			
	Urbana		Rural		Urbana		Rural	
	2002	2005	2002	2005	2002	2005	2002	2005
Biblioteca	58,6	48,2	5,2	6,1	65,4	51,5	15,5	16,9
Laboratório de Informática	27,9	36,1	0,5	1,4	32,7	43,2	2,2	5,3
Laboratório de Ciências	18,3	19,2	0,5	0,7	23,3	23,8	1,7	2,3
Quadra de Esportes	50,7	53,8	4,0	5,6	63,0	65,0	12,2	15,2
Sala para TV/Video	38,6	40,3	2,2	2,6	44,0	44,1	7,3	7,5
TV/Video/Parabólica	56,1	45,9	10,0	9,0	71,3	56,6	30,4	24,2
Microcomputadores	66,0	75,9	4,2	7,4	75,4	84,3	14,3	22,4
Acesso à Internet	29,6	43,6	0,4	1,1	36,0	51,9	1,6	4,3
Água	99,8	100,0	96,4	98,9	99,9	100,0	97,7	99,4
Energia Elétrica	99,8	99,9	58,3	71,5	100,0	100,0	77,9	86,8
Esgoto	99,6	99,8	78,3	84,5	99,7	99,9	88,0	92,3
Sanitário	97,2	99,5	79,2	87,0	97,5	99,7	87,6	93,7

Fonte: MEC/Inep. Tabela elaborada pelo Inep/DTDIE.

Os dados não revelam somente a disparidade entre educação rural e urbana. Também são indicativos, em sua totalidade, de uma realidade educacional limitada. Contudo, seria somente a intensidade maior em relação a precariedade que impulsionaria os sujeitos do campo para o avanço na conquista de direitos sociais e na construção da “Educação do Campo”? Seguramente, pode-se afirmar que não. Um elemento já fora referenciado anteriormente: a identificação da demanda “Por Educação do Campo” enquanto um movimento social. Esse dado pode auxiliar na elucidação do questionamento aventado. Para além das necessidades materiais da escola do meio rural, a Educação do Campo se faz a partir das lutas sociais do campo, a partir de questões como a reforma agrária, da participação de diversos movimentos sociais. A Educação do Campo é constituída a partir dos sujeitos

sociais do próprio campo que, por meio de suas organizações, consolidam a *Articulação Nacional por uma Educação do Campo*³³. Uma organização importante, que vai dando materialidade institucional para muitas ações que vão consolidando a educação do campo, inclusive no interior das estruturas estatais e seu aparato legal.

A referida materialidade institucional auxilia também na conceituação do que é a chamada Educação do Campo, uma vez, que a partir da pressão social, os documentos oficiais incorporam as experiências construídas em movimento, pelos sujeitos do campo. A inserção das exigências construídas pelos sujeitos sociais no plano documental do país (materializando os direitos conquistados) denota essa ocupação. O mais interessante é que essa inserção reconhece as exigências desses sujeitos, como a especificidade da educação do campo. Hoje, tal especificidade é traduzida até mesmo na legislação educacional vigente, como mostram as **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo** (Parecer n.º 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação):

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (...)

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, s/p)

Esse reconhecimento oficial através da legislação é um substrato material e um avanço político significativo que colabora para o presente estudo. Em um aspecto mais particular, há de se reconhecer a participação significativa que o MST tem nesse processo de tensionamento político em relação ao Estado. Contudo, a concretização das reivindicações das classes populares, como a educação do campo, é uma mostra do Movimento em movimento. A política de/para a educação do campo só se consolida a partir de esforços coletivos das entidades ligadas aos

³³ A Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo” é um espaço que congrega movimentos e sujeitos sociais que promovem as práticas de educação do campo. Entre os movimentos, pode-se citar o MST, a CPT – Comissão Pastoral da Terra, MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores, o MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens, entre outros, grande parte desses inseridos agora a Via Campesina, movimento internacional.

sujeitos do campo, que vão do MST – um movimento de claro cunho socialista - até a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura – CONTAG, entidade que tem o formato de uma estrutura sindical nos moldes permitidos pelo Estado liberal³⁴ - instituições que compõem a já referenciada Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

A Articulação acima referida, entre os vários movimentos sociais, instituições e organizações sociais, constrói o conteúdo das políticas de educação do campo que vêm se consolidando nos últimos anos. Como exemplo, tem-se a legislação já citada e, ainda, programas como o Pronera – Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária, com experiências importantes na formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissionalizante³⁵. Assim, evidencia-se a categoria *ocupação*, de forma direta, pois é implementada coletivamente pelos sujeitos do campo e aponta para conquistas efetivas de espaços políticos importantes, como o conjunto prescritivo e normativo da legislação educacional, embora dentro dos limites permitidos pelo sistema (haja vista a perseguição que o MST vem sofrendo quanto à liberação de recursos e quanto à orientação teórico-prática adotada nos seus cursos de formação).

Aqui reside um elemento imprescindível que distingue o movimento da Educação do Campo dos movimentos sociais que o constituem, como por exemplo, o MST. Embora encontrem convergências nas lutas pelo direito à educação do campo, além de suas especificidades, constituem-se distintamente em relação ao relacionamento para com o Estado. Pode-se dizer que um objetivo primordial na prática da Educação do Campo é a demanda por políticas públicas. Ao expressar esses elementos e clarificar o sentido conceitual que contém a Educação do Campo, para além dos documentos oficiais já citados, Caldart (2004, p.149-150) afirma:

³⁴ A CONTAG, que congrega sindicatos e federações de trabalhadores rurais, é atravessada por contradições próprias da relação entre capital e trabalho, mas também mobilizam estes trabalhadores a lutar pela terra de trabalho e pela escola do campo.

³⁵ Embora escolas e universidades encontram dificuldades para acessar os recursos do Pronera, há avanços com algumas experiências, como mostram as pesquisas (ZEN, Eliesér Toretta **Pedagogia da Terra: a formação do professor sem-terra**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil. 2006. COSTA, Marilda de Oliveira. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: o caso do curso Pedagogia da Terra da UNEMAT, Cáceres-MT**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. FOESTE, Erineu. **Pedagogia da Terra: Diálogos entre MST e Universidade**. In: **28ª Reunião Anual da ANPED, 2005. 40 anos de pós-graduação em educação no Brasil**, (pp. 178-179.) Caxambu: ANPED, 2005.).

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade desse movimento *por uma educação do campo* é a luta do povo do campo 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 ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Na sequência dos argumentos, a autora ainda afirma que “A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais (...)” (CALDART, 2004, p.156). Essa observação é necessária para evidenciar que, embora cada vez mais próximo do âmbito das políticas públicas, a Educação do Campo não é uma ação estatal ou governamental. E aqui reside uma pertinente observação, que vai da concepção de educação aos seus objetivos (fundamental para o princípio da ocupação da escola): falar de educação, mesmo que escolar, é também falar de formação humana e, conseqüentemente, social. Sem abandonar essas concepções, de amplitude em relação ao fenômeno educacional e sua dimensão social, a Educação do Campo não prescinde do direito à educação e da escolarização, daí seus avanços no âmbito da obtenção de políticas públicas e ampliação da abrangência institucional de sua ação.

Da ação coletiva “Por uma Educação do Campo”, resultaram fenômenos materiais significativos para realidade educacional brasileira: a contenção do processo de extinção das escolas rurais, sua re-inserção no debate educacional e na estrutura estatal e, principalmente, indícios de uma ampliação dessa rede; no plano identitário, com a promoção do debate sobre a cultura camponesa, seus valores e a manutenção da vida no campo, ou seja, a afirmação de um projeto contra-hegemônico de campo para o país; e no campo da legislação educacional, é necessário sublinhar que as referidas diretrizes, ainda que indiretamente, contribuíram também para a regulamentação das práticas pedagógicas de “alternância”, de acordo com a normativa legal, contida no parecer do Conselho Nacional de Educação, nº. 21/2002, aprovado em 05 de junho de 2002. O significado de tal medida reside no reconhecimento dos tempos próprios da escolaridade camponesa, que rompe com a lógica das escolas urbanas.

Além dessas “letras de lei”, pode-se anotar também uma série de programas, projetos e ações. No mesmo ano do “batismo” da Educação do Campo, na I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” em 1998, nasce

também o Pronera, que contribui com os avanços na construção de políticas públicas para o setor, iniciativas da Pedagogia da Terra, ações no âmbito da educação de jovens e adultos e ensino médio técnico, dignos de nota. Ainda, há outras iniciativas, no âmbito do Pronera e, além dele, como o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo; Projovem Campo – Saberes da Terra. Esses últimos são atuações pontuais voltadas para as ações de Educação do Campo, não livres dos limites que tais ações contêm.

Nessa última década, de intensos avanços na realidade educacional brasileira, ainda que prematuramente, pode-se ensaiar **dois momentos** fortes para a Educação do Campo: um de identidade, em que sua existência, sua identificação enquanto movimento é constituída; e um que se pode chamar de contemporâneo, o da materialidade, com a intensificação de ações concretas para o setor. Isso pode ser observado inclusive nos documentos oficiais sobre a temática. Enquanto as Diretrizes – já referenciadas, de 2002, demarcavam o “que é” a educação do campo, a sua complementação, a resolução de número 02, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, parece indicar o “como”.

Isso fica claro por meio da análise de seus dispositivos, que se voltam para questões operacionais e práticas, como a existência e localização das unidades escolares, atendimentos aos diversos níveis de ensino como a educação infantil, isso assinalado como propriedade da identificação de cada um dos níveis de educação, diz o documento que: “Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” . A qualidade de ensino, destacada no documento acompanha as necessidades específicas da escola do campo: como aponta seu artigo nove, específico sobre o tema. A polêmica questão da nuclealização é normatizada nessas diretrizes com a preocupação das escolas estarem no campo, vide a questão nos anos iniciais no artigo terceiro do texto: “Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos (...)”. Notemos o caráter de excepcionalidade dado à oferta nucleada e à inserção do dispositivo “intracampo”, que é mencionado para os demais níveis de oferta da educação do campo. E ainda, quando o texto

legal se refere ao transporte escolar, faz referência sobre todas as necessidades legais, de segurança e de condições estruturais da realização do transporte, deixando transparecer que essa opção é secundarizada. O texto legal ainda faz referência à formação de professores, acesso, entre outros elementos, que expressão e são resultados do processo de ocupação da escola, pelos sujeitos que a constitui, e não “doação” estatal.

Analistas fazem uma leitura otimista de tais conquistas que, em certa medida, aproxima-se das formulações defendidas no contexto da ocupação da escola, com o avanço da sociedade civil sobre a sociedade política e, conseqüentemente, contra a lógica de mercado, como aponta Molina:

Lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a educação não se transforme, como querem muitos hoje, em mercadoria, em um serviço, que só tem acesso quem pode comprar, quem pode pagar. Lutar por políticas públicas para Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a educação na esfera do mercado. (MOLINA, 2008, p.27)

Os avanços ocasionados por essa ocupação dos sujeitos do campo nas políticas públicas, seja com a manutenção e ampliação da rede escolar rural, seja com o acesso aos meios tradicionalmente usufruídos pela elite, como a universidade, ou ainda, esses apontamentos legais, constantes da legislação educacional, vêm causando um certo “mal estar” para as classes dominantes. A contundente resposta desses setores pode ser observada nas ações judiciais impetradas contra os programas do Pronera, mais precisamente sobre os cursos superiores oferecidos aos sujeitos do campo pelas universidades públicas.

Esse desconforto, que se materializa em reações dos setores dominantes é um sinal de que o processo de ocupação da escola não será “pacífico”, como já evidenciamos no capítulo anterior, pois a escola, como qualquer outra instituição da sociedade de classes, não representa os interesses da maioria da população, ou seja, da classe popular.

Contudo, a Educação do Campo está construindo uma experiência significativa na história da educação brasileira. Oriunda da materialidade de lutas e adversidades sociais, composta por sujeitos sociais organizados por movimentos já consolidados, torna-se ela própria um movimento social. Entretanto, por sua atuação e figuração no cenário educacional e social contemporâneo, pode-se dizer que, mais

do que um movimento social, a Educação do Campo é um movimento da sociedade na direção da ocupação da escola.

A ligação seqüencial lógica após a exposição acerca da educação do campo, seria a ocupação da escola no interior das práticas do MST. Contudo, para não se delimitar os olhares sobre a realidade brasileira (ainda que as experiências aqui narradas encontrem similaridades pelo mundo) vão se inserir, na seqüência, aproximações com a realidade portuguesa, privilegiado campo de estudos no âmbito internacional. A práxis educativa da ocupação da escola produzida no interior do MST encerrará o capítulo.

4.7.CONTRIBUIÇÕES PORTUGUESAS PARA A OCUPAÇÃO DA ESCOLA

Há elementos e experiências que podem indicar aproximações com a categoria aqui abordada – a ocupação da escola – no mundo todo. Contudo, efetuar um apanhado dessas experiências, além de ampliar em demasiado a presente tese, seria, de todo modo, uma tarefa incompleta dada sua amplitude. Assim, visando a evidenciar que a ocupação da escola é um fenômeno universal, não localizado somente na realidade brasileira, expor-se-á uma breve análise de uma realidade internacional, a de Portugal. Esse país foi selecionado não por suas proximidades históricas com o Brasil, mas por conter, reunir experiências significativas de distintas matrizes e momentos históricos, nomeadamente: o caso da Revolução socialista de 25 de abril de 1974; o projeto denominado “Projecto das Escolas Rurais” do Instituto das Comunidades Educativas – ICE (que, em certa medida, se aproxima do fenômeno matricial aqui abordado, a Educação do Campo) e, por fim, uma experiência singular, mundialmente conhecida, o caso da Escola da Ponte.

O movimento revolucionário de 25 de abril de 1974, conhecido também como “Revolução dos Cravos”, ocorre em Portugal de maneira extremamente particular, longe, cronologicamente, dos amplos movimentos revolucionários do início daquele século. É visto com incredulidade por alguns e com muita esperança por outros. Sem dúvida, pode ser considerado como ponto de referência e partida de uma série de ações sociais de caráter democrático e popular, como é o caso do fenômeno escolar aqui referenciado.

Ao explicitar esse momento e suas contribuições para o fenômeno educativo,

Stoer expõe elementos fundamentais da contribuição do 25 de abril, bem como evidencia diretamente a relação que buscamos estabelecer, referindo-se às escolas ocupadas:

Com a revolução de 25 de Abril, todavia, as condições foram profundamente alteradas. Deu-se, de um momento para o outro, uma deslocação do poder do Ministério da Educação para as escolas, dos directores das escolas e do corpo docente tradicional para os professores progressistas e para o corpo estudantil. A iniciativa local após o 25 de Abril, isto é, a iniciativa ao nível da população escolar, comandou os acontecimentos, pelo menos durante os primeiros seis meses da revolução, e durante muito mais tempo em termos dos seus efeitos duradouros. Depois do 25 de Abril, nas escolas, tudo se passou como se tivessem sido ocupadas pelos próprios professores e alunos. (STOER, 1986, p.127)

Desse excerto de Stoer, podem-se evidenciar três características que são essenciais para a utilização do fenômeno neste trabalho: primeiro, o caráter popular, ascendente e autogestionário com que as ações nas escolas são revestidas e isso se dá por meio da “ocupação” da mesma pelos sujeitos que a compõem direta e organicamente. Embora Stoer se refira a professores e alunos, há experiências narradas que evidenciam também a comunidade local, como no caso da aldeia de São Pedro, no Concelho de Cuba. O texto de Aida Ferreira, ao narrar tal experiência, mostra o trabalho dos membros da comunidade, a inserção da cultura, costumes e, principalmente, produção local no processo de aprendizagem escolar formal. Ao mensurar o nível de envolvimento, mesmo nesse período, encontra-se uma hierarquização entre professores, seguidos dos alunos e, por fim, demais membros da comunidade, intra e extra escolar (LIMA, 1998). Contudo, isso não exclui o caráter de “deslocação do poder” do Ministério da Educação, (que centraliza o poder no regime político parlamentarista português) para as escolas, o que se traduz em democratização e acesso popular às instâncias estatais (antes distantes) e, conseqüentemente, ao poder.

Um segundo ponto é a questão da “efemeridade” desse momento “eufórico” de ocupação das escolas, que Stoer localiza “pelo menos nos primeiros seis meses” após o 25 de abril. São inúmeros motivos que circundam esse fenômeno da brevidade das ações autogestionárias. Dentre eles, um é comum entre os analistas: a reorganização do Estado, ainda que constituído a partir do ato revolucionário, que se empenha em “legalizar” as ações, que vinham ocorrendo nas unidades escolares. Mesmo com a regulação do Estado, no sentido de normatizar as ações “o 25 de

abril inaugurou um período que, estendendo-se até 1976, ficaria marcado por uma verdadeira descompressão social e política, pela reanimação e remobilização da sociedade civil” (LIMA, 1998, p.220). Ainda que “contida”, a euforia inicial dos primeiros meses pós revolução, a descompressão social ainda atua com vigor, o que se traduz em ações emanadas dos sujeitos sociais das camadas populares.

A última característica destacada por Stoer pode, em um primeiro momento, até parecer contraditória em relação à anterior, uma vez que diz respeito aos “efeitos duradouros” de acontecimentos vinculados ao 25 de abril. Mesmo que as experiências mais intensas de auto-organização e autogestão se localizem nos primeiros meses pós abril/1974, tais atividades, unidas aos processos e embates que se seguiram, deixaram profundas marcas na organização educativa. Estas ultrapassam a mera referência material de que uma outra organização escolar é possível, inserindo-se também na consolidação concreta e legal posterior a esse momento histórico. Por exemplo, ao analisar a gestão escolar, Lima (1998:280) aponta para um desdobramento concreto, que figura na realidade portuguesa educacional atual e que tem suas raízes no 25 de abril: “a possibilidade de os professores elegerem, de entre si, quem há-de ocupar os postos docentes nos conselhos directivos”. Certamente, analistas podem identificar mais contribuições. Aqui, resta destacar que há efeitos duradouros e permanentes, mesmo que de uma experiência efêmera, que assinalam a riqueza da contribuição da participação popular no âmbito escolar e também social.

Por fim, da mesma forma como o Estado é uma categoria que permeia todo o processo de educação escolar, muitas vezes enquanto sujeito que age antagonicamente aos interesses dos sujeitos sociais, o que é evidenciado em todas as experiências narradas não é diferente no caso português pós revolução. Os analistas desse fenômeno apontam a ação regulamentadora estatal como agente de contenção da auto-organização popular. No entanto, como o embate entre forças populares e Estado (capitalista) se faz no interior de um processo democrático, o processo de legalização se faz no limite da contradição, ao que Stoer comenta:

Daí a natureza ambígua das leis e isto porque, por um lado, com as inevitáveis modificações, representavam a aceitação de um processo educativo iniciado «fora» do Estado, processo esse que, particularmente com a «normalização» (procedendo à alteração das leis) foi em grande medida deslocado para a esfera do Estado; por outro lado, significava que o Estado era *obrigado* a aceitar uma nova forma de escolarização não criada

por ele. (STOER, 1986, p.152-3)

Essa reflexão fornece uma dupla contribuição para a tese aqui defendida. Além de acenar com a experiência concreta de Portugal, que se aproxima dos pressupostos aqui delineados, oferece uma reflexão sobre o tensionamento constante de uma educação emancipadora pleiteada no interior de um sistema social capitalista, que não contempla a emancipação social em suas estruturas de funcionamento. Ou seja, é um aceno sobre a “ambiguidade” presente na construção de políticas públicas educacionais e mesmo no processo de ocupação da escola da atualidade. É a clareza de que a contradição não se localiza no âmbito escolar o que não imobiliza os sujeitos sociais no sentido de consolidar a ocupação da escola, o que passa pela estruturação de políticas públicas e ação estatal, ainda que promovida pelos sujeitos demandatários.

Ao relatar as duas experiências seguintes, não é possível estabelecer um apontamento que indique seguramente que elas figuram no quadro que o autor chamou de “efeito duradouro” de abril de 1974, a relação só pode ser aproximada por frágeis indícios. No caso do “Projecto das Escolas Rurais – PER”, é interessante destacar que há uma vinculação com as três premissas básicas da ação de gestão democrática, pós abril de 1974, uma vez que se afirma “(...) que tinha de se fazer um grande esforço para ultrapassar as diferenças mais gritantes entre a escola urbana e a rural (...)”, (STOER, 1986, p. 158) no que diz respeito, principalmente à estrutura da rede escolar. O referido projeto, ainda que em momento histórico distinto, incorpora tal esforço.

O “Projecto Escolas Rurais” é desenvolvido pelo Instituto das Escolas Educativas, ICE, que “é uma associação de utilidade pública, sem fins lucrativos, de âmbito nacional, constituída em Julho de 1992, e com sede em Setúbal” (SARMENTO; OLIVEIRA, 2005, p.115). Tem suas atividades imbricadas no surgimento do Instituto, iniciando-se junto ao ano letivo de 1992. Em sua origem, o projeto era denominado: “Escolas Isoladas – de Obstáculo a Recurso” (D’Espiney 1994) e adota a presente nomenclatura em sua terceira fase, em 1999 (D’Espiney 1999). O projeto se fortalece e ganha destaque nos últimos anos com o “encerramento” das escolas rurais, movimento visível também no Brasil, de fechamento das escolas localizadas nas zonas rurais e, ainda, com o fenômeno

denominado “desertificação do interior”, também intensificado nos últimos anos, que concentra a densidade populacional nos arredores do litoral, comprometendo a área camponesa do país.

Antes de descrever elementos do conteúdo das ações de tal atividade, vale ressaltar que elas têm se inserido como fenômeno de investigação corrente da realidade educacional portuguesa. Diversos trabalhos acadêmicos foram e estão sendo desenvolvidos tomando como base as atividades do referido projeto: artigos, teses, dissertações, enfim, é digna de nota a relevância acadêmica de tal atividade.

Apesar de se situarem em realidades distintas em todos os aspectos, há pontos de convergência entre os fenômenos, do caso português, que agora relatamos e do movimento da Educação do Campo. Esse apontamento de circunstâncias gerais, efetuado pelos autores portugueses, evidencia tal aspecto:

A escola rural, na medida em que leva a cultura urbana ao campo e na medida em que cria um conjunto de aspirações de mobilidade social, inculca junto das crianças as bases culturais e o “habitus” indispensável à criação da relação salarial, sendo, por conseqüência, o aparelho de Estado indutor a modernização capitalista nos campos. (SARMENTO; OLIVEIRA, 2005, p.93).

Os aspectos que podem ser aproximados residem, justamente, nos condicionantes sociais no qual as escolas rurais estão inseridas: primeiro o caráter “aculturador” que a escola efetua nas realidades camponesas. Ao serem organizadas, desprovidas das especificidades de onde estão inseridas, de suas realidades, as escolas efetua uma tarefa domesticadora voltada para a inculcação de princípios fundamentais para a reprodução do capital.

A outra observação evidencia o processo central que o Estado efetua, tanto no caso das escolas, quanto, em âmbito geral, no que diz respeito à produção e, conseqüentemente, à política agrícola voltada para o mercado, em uma palavra, para o agronegócio.

As aproximações entre os casos português e brasileiro se localizam nas questões estruturais, isso porque o ponto de partida dos problemas não é distinto. O modo de produção capitalista contém suas especificidades em cada realidade, mas sua estrutura básica é única, independente de seu lugar de atuação. É por isso que as condições descritas pelos autores portugueses poderiam ser aplicadas ao caso brasileiro, sem maiores necessidades de adaptações. E, aqui, reside também uma

aproximação entre os movimentos sociais no que diz respeito ao seu conteúdo: o PER se situa na contracorrente de tal realidade, agindo na valorização da cultura camponesa e reivindicando a manutenção estatal (financiamento) para ações não-estatais, ou seja, distinta da perspectiva de aparelho de Estado.

Há uma série de distinções que marcam a aproximação dos dois fenômenos, apesar dos pontos de convergência. O PER não se situa como organização dos sujeitos sociais envolvidos no processo que buscam políticas públicas para suas demandas. Na verdade, a porta de entrada das atividades é a escola, mas o intuito final da atividade é a promoção do “desenvolvimento local”, o que evidencia a concepção de que o processo educativo não se restringe à ação escolar. Do ponto de vista metodológico, no interior das atividades empreendidas, pode-se afirmar que o movimento encontra apoio em diversas vertentes do pensamento pedagógico: nas pedagogias não-diretivas escolanovistas, na pedagogia de Freinet, na perspectiva de desescolarização da sociedade de Ivan Illich e, até mesmo, nas tendências socialistas do início do século XX. (SARMENTO; OLIVEIRA, 2005, p.134). Porém, na sequência, os autores alertam: “O importante a destacar, no entanto, é a síntese criativa de muitas destas influências numa pedagogia em ação (...)”.

Essas aproximações teóricas com tendências consideradas “liberais” e mesmo a forma de ação, que se localiza no espaço que denominaríamos aqui como “terceiro setor”, poderiam apontar para uma ação que, de maneira indireta, fortalece a reprodução do capital enquanto sistema. Contudo, é justamente na negação do mercado enquanto condutor das ações educativas que reside o ponto de referência, que faz os analistas chamarem as práticas realizadas a partir do projeto de movimento social de base educativa.

O movimento das escolas rurais, enquanto movimento social de base educativa que se realiza e radica num espaço plural, transitório, ambíguo e tenso, mas que tem um programa e uma pedagogia própria, confronta-se com uma visão de mundo hegemônica, onde a mercadorização das relações sociais transforma o espaço rural, desvitalizando-o e periferalizando-o; confronta-se com as políticas educativas de orientação neo-liberal, indutoras do princípio de mercado e assentes na idéia da rentabilidade, da eficácia, da acumulação; (...)(SARMENTO; OLIVEIRA, 2005, p.139).

Ao indicar o espaço de realização das ações, os autores justificam, em certa medida, as contradições indicadas anteriormente sobre sua proximidade com as

práticas do capital e, na seqüência, delimitam que as ações se confrontam com tal lógica. Esses elementos podem ser considerados como um ponto de partida para as ações do movimento. Na seqüência, o texto que contém a revisão institucional das ações do projeto, que já se denomina movimento, indica as concepções caracterizadoras do movimento:

O movimento social de base pedagógica desenvolve uma lógica de acção pedagógica sustentada numa concepção de escola como mundo de vida e não como instituição de socialização, e como espaço intergeracional e não só como espaço exclusivamente das crianças e ainda como elo de uma política social e não apenas como uma noção técnico-educacional Esta tripla dimensão escola como mundo de vida, espaço intergeracional e elo da política social exprime-se de forma diversa em vários: projectos e por vários interventores, de modo pluralista, mas ele constitui, a par das concepções já referidas caracterizadoras do movimento, como o denominador comum da acção sócio-educacional em meio rural do Projecto das Escolas Rurais. (SARMENTO; OLIVEIRA, 2005, p.112-3).

Essas definições e princípios não são capazes de materializar as ações levadas a cabo pelo movimento. A chamada desertificação do interior em Portugal é um fato – se possível – ainda mais gritante do que a realidade brasileira. Frente isso, as ações do movimento das escolas rurais produzem ações de resgate cultural e de construção de alternativas que fazem frente a tal processo massificador. Assim, vinculam-se à manutenção de escolas e de comunidades junto à sua realidade, que são sinais de resistência. Talvez seja “Por tudo isto, [que] o Projecto das Escolas Rurais recentra as práticas educativas que conduz em meio rural no interior do debate pedagógico e social contemporâneo, dilatando as margens da sua influência”. (SARMENTO; OLIVEIRA, 2005:141).

Uma última experiência da realidade portuguesa a ser destacada é o caso da Escola da Ponte, cuja repercussão internacional é amplamente divulgada no Brasil³⁶. Por se tratar de apenas uma unidade escolar e da já referida visibilidade de tal experiência, não será efetuada aqui uma caracterização extensiva. Destacar-se-ão os elementos que mais se aproximam da categoria examinada na presente tese. De saída, pode-se dizer que, embora encontre fundamentos epistemológicos distintos dos componentes da categoria em construção e das referências aqui utilizadas, há uma aproximação no que diz respeito ao objetivo central das atividades realizadas

³⁶ Além de artigos e matérias nos veículos especializados da mídia voltada para a educação, pode-se citar os trabalhos de Alves (2001) Trindade (2004) Pacheco (2008) e Santa Rosa (2008). Obras essas editadas no Brasil (e uma tese de doutorado) sobre a Escola da Ponte.

na Escola da Ponte, o que leva os pesquisadores (Vendramini, 2005) a enquadrá-la no interior dos movimentos emancipatórios da realidade portuguesa.

Ao apresentar a referida escola em seu trabalho, Vendramini localiza justamente as questões que se mostram fundamentais para a presente análise:

Falaremos aqui de uma escola pública com capacidade de autogestão que foge das regras que comumente orientam as escolas, por reunir alunos, professores e pais em torno de um projeto e por desenvolver nos envolvidos autonomia, auto-conhecimento, senso crítico, desenvolvimento artístico, valores relacionados ao respeito, ao relacionamento com as pessoas diferentes, à confiança mútua e por permitir perceber o sentido do que se estuda. (VENDRAMINI, 2005, p.12)

Em termos de informação, é preciso dizer que o referido projeto “Fazer a Ponte” é iniciado em 1976 e a Escola da Ponte – Escola Básica Integrada Aves/São Tomé de Negrelos – situa-se na região norte de Portugal, na Vila das Aves. O projeto que renomeia a escola é o elemento responsável pela ampla visibilidade da experiência. Além dos elementos da não-diretividade (a organização pedagógica sem salas de aula ou professores específicos, ou ainda, sem séries), há uma série de mecanismos que promovem a participação da comunidade escolar na efetivação do projeto de escola. Esses, centrados na autonomia, visam também a desenvolver a autonomia dos educandos. Pode-se afirmar que tal projeto somente se viabiliza por ser efetivamente um projeto coletivo, sem distinções entre os segmentos escolares.

As afirmações sobre as práticas pedagógicas da referida escola extrapolam sua descrição contida nos documentos oficiais da mesma. Dessa maneira, as afirmações aqui contidas se localizam basicamente em fontes elaboradas por pesquisadores. Uma obra, divulgada também no Brasil, é resultado de uma espécie de “manifesto” de intelectuais portugueses em favor da Escola da Ponte, frente à ofensiva estatal diante das ações “autônomas” daquela realidade educacional. Nesse manifesto, Rui Canário evidencia justamente os mecanismos de participação que se vinculam e dão base para a construção da autonomia naquele espaço escolar:

A autenticidade desses mecanismos participativos tem sido bem evidenciada pelos acontecimentos mais recentes. Essa experiência anuncia-nos uma escola cujo projeto educativo pode se assentar em valores que são emergentes da ação coletiva dos atores educativos, único suporte

sólido para uma autonomia liberta de tutelas centrais ou locais. (CANÁRIO, 2004, p.34)

Os mecanismos participativos circundam várias esferas do processo educativo, seja interno, na própria organização do trabalho pedagógico da escola, seja externo, com o alto índice de inserção da comunidade no projeto escolar. Além da já manifestada vinculação dos intelectuais e uma série de agentes exteriores (como universidade, pesquisadores, institutos e até mesmo órgãos estatais, que se aproximam de diversas maneiras da Escola da Ponte), cumpre destacar o papel da comunidade local, através da associação de pais ou na participação nos conselhos diretivos, enfim, como disse o coordenador do projeto durante a visita de campo: “o projeto só existe porque eles querem”, referindo-se à comunidade escolar.

Quanto à participação específica dos alunos, vale ressaltar a observação de Santa Rosa (2008, p.85) “(...) duas práticas ou dispositivos pedagógicos emergiram como sendo os mais determinantes para a participação dos (as) estudantes na gestão da escola: as *Responsabilidades* e a *Assembléia de Escola*”. (Grifos no original). As responsabilidades são tarefas definidas coletivamente que são atribuídas aos alunos, que vão da organização do próprio trabalho pedagógico, como atividade inserida no processo educativo, até atividades de trabalho e outras tarefas que se inserem como atividades-meio. Cabe aqui um comentário crítico. Embora uma das matrizes teórico-metodológicas da escola seja pautada na abordagem não-diretiva, a prática educativa não prescinde de diretividade. Da mesma forma que as responsabilidades são definidas a partir de um rol de necessidades definidas de acordo com a análise profissional dos educadores, o processo de aprendizagem também obedece a uma diretividade, diferente certamente dos padrões convencionais, contudo, detentora de uma ação diretiva.

Ainda que incorporando aspectos das necessidades oriundas da consecução do trabalho pedagógico, as responsabilidades e demais atividades da escola são definidas no processo denominado *Assembléia de Escola*, que é realizado semanalmente e que se encontra incorporado à dinâmica escolar. “As assembleias da Escola da Ponte são a manifestação desse poder decisional dos alunos, que se concretiza como resultado de um processo coletivo de argumentação.” (SARMENTO, 2004, p.68). Não é exagero afirmar que a assembleia é um dos elementos centrais na efetivação do trabalho pedagógico da Escola da Ponte.

Um elemento necessário a se destacar, que também fundamenta tal experiência e não é divulgado como as demais características, é a formação continuada de professores. Em obra recente, José Pacheco (2008), o idealizador do projeto da Escola da Ponte, expõe a experiência da escola, tomando como referência a questão da formação dos professores, em que evidencia a vinculação e interdependência entre o projeto educativo, no caso o projeto da Escola da Ponte, com um projeto de formação. “Para que haja projetos de formação, é preciso que haja projetos educativos nas escolas (e vice-versa), é necessário que haja coletivos em autoformação contínua” (PACHECO, 2008, p.67). Da mesma maneira como nas demais ações apresentadas, o prefixo “auto” é incorporado na ação, no caso. É um destaque que evidencia a centralidade da categoria autonomia para a experiência relatada. Materialmente, as ações cotidianas no interior do espaço escolar, somadas à “regulação comunitária de uma política de escola” (SANTA ROSA, 2008, p.239), culminam no reconhecimento estatal das práticas autônomas, que faz com que a Escola da Ponte seja a primeira de Portugal a ter um “contrato de autonomia” junto ao Ministério da Educação, que incorpora e legitima a práxis realizada no interior da escola.

Das três experiências portuguesas aqui relatadas, pode-se identificar a confluência em torno das categorias autonomia, realidade local, coletividade e ainda, no aspecto comum de serem experiências contra-hegemônicas. Entretanto, o que se buscou, com a inserção delas no texto, foi evidenciar que elementos da ocupação da escola podem ser localizados em experiências internacionais, sejam históricas ou em curso.

4.8. OCUPAÇÃO DA ESCOLA NO MST

Por fim, retorna-se à experiência que dá suporte, político, ideológico, ou seja, inspira como um todo a categoria ocupação da escola, aqui explicitada: a práxis educacional realizada no interior do MST. A idéia de ocupação da escola se vincula a uma estratégia política que o movimento utiliza para tensionar o Estado no cumprimento da reforma agrária. Uma vez que a legislação brasileira estabelece, em sua Carta maior, no artigo 184, que: “Compete à 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”.

Vale ressaltar que tal estratégia não é exclusiva do MST. É uma prática comum no campesinato brasileiro. Segundo Bernardo Mançano 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 a integrar a identidade desse movimento social.

Além das práticas cotidianas de pressão, amplamente divulgadas pelos meios de comunicação social (que visam a criminalizar a “invasão” de terras), também, estrategicamente, a ocupação insere-se na dinâmica do Movimento. Em seu 5º 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 de luta. Mas do que isso, tal categoria, a ocupação, torna-se um elemento articulador de uma série de intencionalidades. Além de mecanismo de enfrentamento social, condensa também uma perspectiva de projeto de sociedade, uma concepção de classe e um posicionamento identitário. Nesse sentido, o fundamento da categoria ocupação está vinculado ao projeto de classe trabalhadora, um projeto emancipatório.

Portanto, a luta pela terra é uma luta constante contra o capital. É uma luta contra a exploração. E a ocupação é uma ação que os trabalhadores sem-terra desenvolvem lutando contra a exclusão causada pelos capitalistas e ou pelos proprietários de terra. A ocupação é, portanto, uma forma de materialização da luta de classes. (FERNANDES, 2000, p.280)

Ao buscar a utilização dessa categoria no âmbito educacional, (Ocupar, resistir e produzir também na educação³⁷!) também se lança mão da utilização de seus elementos constitutivos, como se pode perceber com os apontamentos efetuados acima com as categorias de classe, emancipação, popular entre outras.

³⁷ Lema que aparece em vários documentos do setor Educação do MST, cf. o Dossiê MST-Escola (MST, 2005).

Contudo, há algumas particularidades que se assumem quando se vincula a ocupação à escola. A realidade escolar que atende as camadas populares, principalmente os integrantes do MST, integra o sistema estatal de educação, geralmente em âmbito municipal e estadual. Conta com corpo docente e técnico de pessoas internas e externas ao MST, recebe alunos também de comunidades externas, enfim, constitui-se de escolas inseridas no sistema regular de ensino público. No que diz respeito especificamente à escola pública, remeter-se à participação popular é referir-se à classe trabalhadora, portanto, “a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras.” (PARO, 1997, p.10).

Esse princípio é essencial para a definição da categoria *ocupação* da escola. Contudo, mesmo que seja uma prática localizada no interior de um movimento social específico – o MST – é mister salientar que a categoria a ser desenvolvida extrapola esses limites. Para nós, é tida como possibilidade para todas as esferas do sistema educacional. E, mesmo em esferas mais amplas de sua construção, pode-se perceber tal fato – a própria Educação do Campo como já fora evidenciado – como um processo de *ocupação* que se consolida no sistema educacional nacional.

Ao abordar a temática, é perceptível que essa não seja uma concepção hegemônica. 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 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 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 re-inserção 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 no campo.

Esse é um pequeno exemplo, mas cumpre a função de evidenciar que o conceito aqui trabalhado, embora tenha vínculo imediato às práticas educativas do MST, tem uma função e alcance mais amplo, pois articula as instâncias já citadas e debatidas, como concepção de Estado, modo de produção, público/privado,

democracia e, sobretudo, de sociedade. Esse alcance, a relação com a Educação do Campo e a compreensão do alargamento da ação da sociedade civil organizada, mesmo sobre esse Estado sob o capitalismo, pode ser constatado na orientação para trabalho para demandas do movimento, contida em documento recente do MST sobre a educação, em que é estimulada a prática de

Ocupar espaços abertos à Educação do Campo nas secretarias de educação, universidades e outros órgãos para pautar a discussão sobre ampliação do acesso à educação aos trabalhadores do campo, sobre desenho pedagógico de escola, formação de educadores,... (MST, 2008:15)

O exemplo da educação do campo é colocado com a finalidade de evidenciar o caráter amplo que a categoria *ocupação* da escola vem alçando. E ainda, a afirmação acima contém elementos cruciais, como a perspectiva de classe, do direito do acesso à educação para a classe trabalhadora, isso sem perder de vista a especificidade dos sujeitos do campo e de 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 social contém é uma referência necessária para as demais análises. Assim, a gênese da construção do sujeito político coletivo 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.

A ação do MST é muito abrangente; trata-se de um movimento social de massas, que tem como objetivo principal a reforma agrária, mas tem frentes de atuação nas mais variadas instâncias, como a educação, a saúde, relações de gênero, produção cooperada e agricultura orgânica e, ainda, a própria identidade Sem-Terra é de uma extensão bastante multidimensional. Como expõe Caldart:

Este sem-terra, formado pela dinâmica da luta pela Reforma Agrária, e do MST, pode ser entendido também como um novo *sujeito sociocultural*, ou seja, uma coletividade cujas ações cotidianas, ligadas a uma luta social concreta, estão produzindo elementos de um tipo de cultura que não corresponde aos padrões sociais e culturais hegemônicos na sociedade capitalista atual e, na brasileira em particular, inscrevendo-se no que poderíamos talvez chamar de um *movimento sociocultural* que reflete e prepara mudanças sociais mais profundas (CALDART 2000, p.26)

Mesmo que restrita à questão educacional, essa diversidade de instâncias que envolvem a dinâmica organizacional do MST continua abrangente, pois há uma série de experiências educativas pesquisadas, oriundas do MST, outras em constante investigação. A tendência é a ampliação de tais estudos, uma vez que se intensificam as experiências educativas nesse Movimento, nas várias áreas: educação infantil, fundamental, média, de jovens e adultos, superior e pós-graduação em nível de especialização.

Sintetizando e articulando as duas esferas – a educação formal e a não formal – ao analisar a singularidade do MST como espaço formativo, Maria Antonia de Souza destaca:

No âmbito educacional, é possível apontar duas características centrais, a saber: *a presença da luta pela escola pública no assentamento*, portanto, o campo de educação formal e *a presença de processos educativos não formais* existentes desde a origem do movimento social (SOUZA, 2006, p. 32, grifos no original).

Dada à amplitude da temática – a educação no MST – é necessário delimitar o aspecto a ser observado. Em um trabalho desenvolvido anteriormente (Martins, 2004) identifica-se com a categoria *ocupação* da escola, como aglutinadora de elementos capazes de estabelecer relações da práxis educacional do MST com a gestão democrática da escola. Porém, ao avançar na constituição e definição dessa ocupação da escola, percebe-se que seu alcance vai além de elementos de gestão escolar. Atinge elementos da organização do trabalho pedagógico, relação social da escola e até mesmo conteúdos escolares. Por esse motivo, advoga-se que ocupação da escola é uma categoria singular, a ser evidenciada e estabelecida no cenário educacional, pelo seu ineditismo e amplitude que suas dimensões adquirem e podem potencializar.

É necessário apontar que a presente categoria não está sendo construída neste momento. A *ocupação* da escola é uma prática que pode ser encontrada tanto nos documentos e cadernos de formação do MST, quanto nas teorizações acadêmicas de suas lideranças, como faz Roseli Salette Caldart, membro do Coletivo Nacional de Educação do MST, em sua tese de doutorado. Porém, mais que uma prática, ela é uma experiência política coletiva que dá substrato material para ações

como a inserção da Educação do Campo na agenda oficial nacional. No sentido de evidenciar a essência original da ocupação da escola, recorro à teorização de Caldart. Ela atribui três significados à *ocupação* da escola:

Primeiro: as famílias sem-terra mobilizam-se pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que tenha realmente sentido em suas vidas presente e futura (...)

Segundo: 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, de produzir uma proposta específica para as escolas conquistadas, e de formar educadores e educadoras capazes de trabalhar nesta perspectiva.* (...)

Terceiro: através deste processo a que se referem as duas afirmações anteriores, o MST *incorporou a escola em sua dinâmica* (...) acampamento e assentamento do MST tem que ter escola; 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 do Movimento com a formação de seus sujeitos (CALDART, 2000, p.145-6). (Grifos no original)

Essa categoria está presente também nos discursos de outras lideranças do Movimento e, ainda, há teóricos que refletem sobre a ocupação da escola, como Gentili (1998) Marquesini (2004) e Martins (2004). A contribuição das experiências da ocupação da escola para a democratização das relações de gestão escolar pretende ser destacada na medida em que contribua para as experiências do sistema de ensino enquanto totalidade. O que se faz articulado com a referência material localizada na práxis do MST é uma articulação ousada e difícil de ser empreendida, dada às particularidades que envolvem o fenômeno educacional no interior de um movimento social. Contudo, é justamente essa particularidade que é o objeto a ser delineado se relacionando com a universalidade.

Em um primeiro momento, pode-se destacar a concepção de público contida na ação e necessária para a gestão da escola, uma perspectiva de que o público é um bem pertencente à população. Desse modo, o proprietário da escola não é o Estado como um ente estranho à comunidade, mas sim a comunidade, que tem no Estado um elemento provedor de seus direitos sociais. Isso se articula ao primeiro significado que Caldart atribui à ocupação da escola. Seja no acampamento, seja no assentamento, a escola que atenda e esteja junto aos Sem Terra é um direito como qualquer outro direito do cidadão. E é por aqui que se inicia o processo de ocupação,

uma vez que tal escola, além de não existir, é conquistada somente com muita luta dos sujeitos sociais envolvidos.

A regra geral, desde o acampamento, é fazer valer o direito à educação como uma luta diária, desde construção efetiva e literal da escola, até o reconhecimento do poder público. Como ponto de referência material, pode-se ilustrar tais dificuldades e desafios, com a experiência da escola que é campo empírico deste trabalho. Ao reconstruir a história coletiva da Escola Chico Mendes, a educadora e militante do MST, Maria Edi da Silva Comilo (2008) aponta para a trajetória árdua da escola, iniciada com as “escolas de emergência”. Estas foram construídas com lonas, quando não, sob as mangueiras, alunos escrevendo com papelão e carvão, história de despejos e reconstruções, enfrentamentos e reivindicações, manifestações e ocupações, até que, aos poucos, os sem terra, vão “arrancando” a Escola do Estado. Ao refletir sobre toda a trajetória que marca a ocupação da escola Chico Mendes, Comilo sinaliza, com considerações sobre o significado dessa ocupação para o movimento, da seguinte maneira:

Para nós, do MST, é necessária a ocupação dos muitos latifúndios existentes na sociedade capitalista. A ocupação da terra é a necessidade mais gritante, porém, a educação também é passível de ser ocupada pelo movimento, e esse é nosso intuito. Ocupar a escola não se esgota na conquista de um espaço consolidado legalmente, ou mesmo confortável, com salas de aula substituindo o espaço dos barracos; ocupar a escola incide sobre as relações escolares e, por conseguinte, sobre a formação humana que se proporciona. (COMILO, 2000, p.19)

Aqui pode ser inserido o segundo aspecto definido por Caldart para a ocupação da escola. Essa incidência sobre as “relações escolares” é uma das exigências que o MST impõe para fazer uma escola “com sua cara” com propostas específicas, voltadas para sua realidade e objetivos sociais, como são, por exemplo, os vários cursos técnicos em agroecologia, administração de cooperativas, saúde, formação de professores. E para formar seus educadores, há parcerias com universidades, com a “Pedagogia da Terra”, as ações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento do campo e a formação política que se associa a uma perspectiva de sociedade que supere a organização societal vigente.

Pode-se ainda atentar para elementos “metodológicos” como a pedagogia da alternância³⁸, a organização curricular por temas geradores. Ou formas escolares, como a Escola Itinerante³⁹. Ou seja, já que “todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia, a questão é a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde” (FREIRE, 1995, p.44-45). Nesse caso, é necessário se fazer a escola de acordo com o projeto de sociedade no qual tenham lugar central as camadas populares, pois, não existem conteúdos neutros, alfabetização natural, ou qualquer elemento escolar desprovido de intencionalidade política. E, qualquer escola necessitaria inserir essa premissa no interior de suas práticas pedagógicas. Enfim, são dois momentos que podem ser ainda mais sublinhados no processo de ocupação da escola, que Caldart chama de “significados” bastante definidos, primeiramente o direito à educação propriamente dito, na seqüência, sua necessária transformação, dispostos da seguinte maneira pela autora:

Nesse sentido, a expressão ocupar a escola constitui-se de dois significados fundamentais. Se é preciso ocupá-la é porque, tal como a terra de que foram arrancados, a escola também é um direito negado aos sem-terra, pela sua própria condição de trabalhadores do campo em uma sociedade cujo modelo de desenvolvimento pôde prescindir da escolarização do povo, especialmente deste que vive e trabalha no meio rural. (...) O segundo significado diz respeito à resistência e à produção no território ocupado. À medida que não foi pensada para ser ocupada por um tipo de população como a dos sem-terra, a escola de modo geral não se encontra preparada para recebê-los e, muito menos, para atender aquela demanda de estudo e formação que justificaram esta decisão de ocupá-la. Daí que esta ocupação implique também em um processo de transformação da escola, de modo a produzir nela uma proposta de educação que esteja em sintonia com os seus novos sujeitos. (CALDART, 2000, p.139)

Por fim, o ultimo aspecto, que afirma que o MST incluiu a escola em sua dinâmica de luta, pode ser interpretado de outra maneira: a escola que incorpora a dinâmica do MST. Como afirma a tese de Caldart, a Escola é mais que escola. Ou seja, incorpora elementos da construção do sujeito sociocultural em sua dinâmica de

³⁸ O regime de alternância pressupõe a articulação entre dois tempos educativos, o Tempo Escola, que são as atividades educacionais convencionais, realizadas na instituição de ensino, em sala de aula. E o Tempo Comunidade, que se faz em campo, geralmente na comunidade de origem dos educandos (as) com a implementação prática dos saberes escolares, em suas realidades. Mais detalhes em Ribeiro (2008).

³⁹ A Escola Itinerante é uma organização escolar que acompanha o processo de acampamento do MST, que pode ser transitória, uma vez que estão sujeitos a desocupações e necessidade de mudança de local. Essa forma escolar é reconhecida por sistemas estaduais de ensino. Mais detalhamentos em Camini (2009).

funcionamento, incorpora a formação em movimento, assim “a trajetória histórica de ocupação da escola confunde-se com a trajetória histórica de constituição e desenvolvimento do próprio MST (...)”. (MACHADO, 2003, p.28).

De gênese das práticas educativas a uma práxis pedagógica, a ocupação da escola é essencial na ação educativa do MST. Tanto que nas deliberações, reflexões e direcionamentos atuais (MST, 2008), podem-se notar a centralidade que a ocupação da escola assume no debate. Ao fazer essa referência, pode-se abstrair dois desdobramentos, o primeiro reside na exposição de uma espécie de “balanço” que o movimento efetua sobre as dimensões que a ocupação da escola assume a partir das experiências educacionais em seu interior:

As dimensões que têm se destacado em nossas experiências de ocupação da escola são as seguintes: Formas organizativas: explicitadas e tornadas objeto do projeto educativo (...) Trabalho na escola (...), A realidade como base do estudo ou do trabalho pedagógico com o conhecimento (...), Inserção da escola (de seus sujeitos) nas lutas sociais e suas organizações coletivas (...) Trabalhar diferentes dimensões do desenvolvimento humano integral. (MST, 2008, p.12-4)

O outro desdobramento reside clareza que esse movimento social detém do processo de articulação de sua prática educativa local e o processo de formação emancipatório que é social. As dimensões destacadas acima, bem como todas as reflexões acerca da ocupação da escola no documento citado, referem-se pontualmente às práticas educativas, em grande maioria, ligadas às práticas escolares em áreas de acampamentos e assentamentos. O que não impede o MST de ratificar o princípio que ocupar a escola é componente de um processo emancipatório social, que vai muito além da escola.

Ou seja, enquanto organização coletiva o MST está reafirmando sua tarefa de ocupar a escola e ocupar-se dela e de seu processo educativo específico, enfrentando as contradições e as disputas que envolvem a instituição escolar em uma sociedade capitalista como a nossa e, particularmente, no momento atual de acirramento da luta de classes de que participamos. (MST, 2008, p.01)

Essa relação entre a prática educativa local, específica, “a realidade como base”, com uma dimensão social, mais que isso, com um projeto societal, é, categoricamente, a característica educativa mais contundente e “eficaz” da práxis do MST e, conseqüentemente, da ocupação da escola. Elemento constante quando das

primeiras elaborações sobre essa categoria no MST, e, como assinalado, no documento mais recente do movimento, o que indica a centralidade da ocupação da escola para o MST.

De modo geral, várias características da ocupação da escola do MST podem ser encontradas nas experiências narradas ao longo do presente capítulo. Contudo, proceder às universalizações com o contexto educacional em geral, ou seja, definir a ocupação da escola enquanto categoria, sem antes atentar para sua vinculação à prática educativa do MST, seria no mínimo uma displicência acadêmica, intelectual e política. Assim, pretende-se constituir o próximo capítulo da tese, a partir das experiências históricas aqui narradas. Elementos fundamentais para a realização da ocupação da escola foram destacados. Resta agora aproximar tais generalizações da práxis educativa cotidiana e das elaborações teóricas atuais, para consolidar o que estamos chamando de ocupação da escola.

5 OCUPAÇÃO DA ESCOLA: ELEMENTOS CONSTITUINTES DA CATEGORIA

Aparecem novas categorias em razão das atividades que desenvolve o homem [e a mulher] atuando sobre a natureza e a sociedade, em seu afã de conhecer e transformá-las. O conteúdo mesmo das categorias muda e se enriquece com os progressos do conhecimento.

Augusto Nivaldo da Silva Triviños⁴⁰

Neste capítulo, buscar-se-á efetuar, a partir do acúmulo de elementos conceituais, históricos e sociais destacados nos capítulos anteriores, a caracterização dos aspectos essenciais que materializam a ocupação da escola na prática educacional institucional e com ela relacionada.

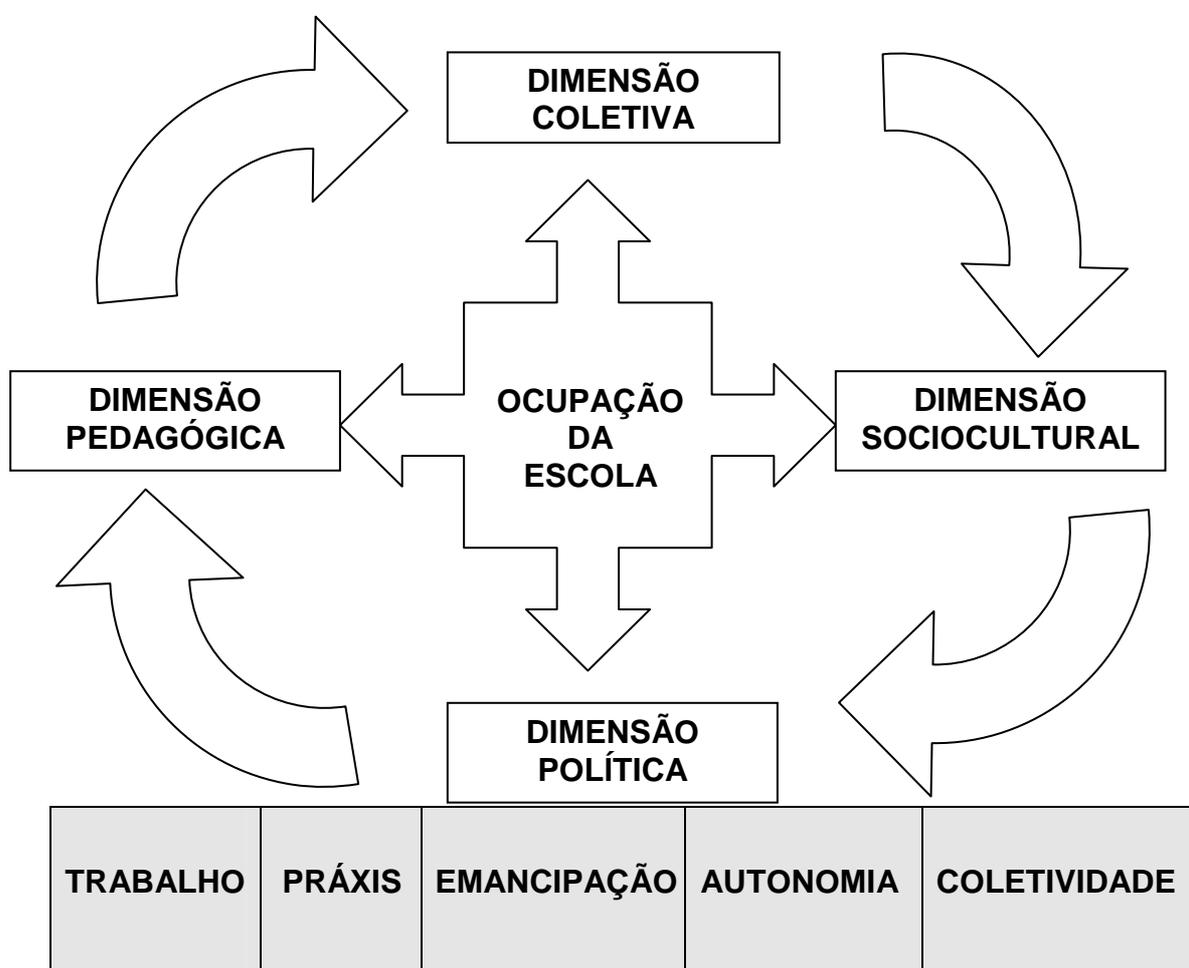
Como já fora destacado inicialmente, não se quer indicar neste capítulo uma “aplicação” das teorizações anteriores, em uma determinada realidade escolar concreta. Embora se possam encontrar maiores referências empíricas neste capítulo, a intenção desse fato é, tão somente, evidenciar a viabilidade da categoria ocupação da escola, em efetivo funcionamento da prática educativa. Ou seja, indicar com elementos do cotidiano escolar as características do que está se consolidando como ocupação da escola. Aqui reside uma inversão da tradicional utilização da empiria: em vez de a aplicação demonstrar a efetividade da teoria defendida, procurar-se-á no movimento concreto do real, elementos que consolidem a efetivação da categoria que se quer demonstrar. Mais do que comprovar a prática, ela vai constituir a presente tese, em uma relação dialética, ou seja, na práxis.

Contudo, antes de se adentrar ao universo concreto das práticas escolares, será ainda necessário evidenciar alguns aspectos teóricos fundamentais para o objetivo da tese em si. Se o que se quer é evidenciar que a ocupação da escola é uma categoria que extrapola as práticas do MST e que se constitui como uma categoria reconhecida no universo educacional universal e, ainda, necessária para a construção de uma educação emancipante, o ponto de partida deve estar bastante claro: o que é uma categoria? Dessa maneira, inicialmente será efetivado tal

⁴⁰ In: (TRIVIÑOS, 1987:55-6).

esclarecimento teórico, concernente aos aspectos constituintes de uma categoria, do ponto de vista de sua estrutura constituinte.

A partir daí, serão pormenorizados os elementos da prática escolar que evidenciam o processo de ocupação da escola. Para fins de demonstração didática, serão expostos aspectos específicos da ocupação da escola, organizados pelo que estamos nomeando de dimensões da ocupação da escola, que são, a saber: política, sociocultural, coletiva e pedagógica, na forma como são expressas na ilustração abaixo:



Alerta-se, novamente, que tal subdivisão é meramente ilustrativa, pois são constituintes da categoria ocupação da escola, tomada enquanto totalidade dialética, alicerçadas sobre categorias fundantes, que foram explicitadas no segundo capítulo.

5.1. O QUE É UMA CATEGORIA?

Uma definição minuciosa de o que vem a ser uma categoria é uma tarefa que extrapola os âmbitos do presente trabalho, envolvendo áreas das ciências distintas, principalmente os estudos de filosofia. Quer-se aqui tecer breves apontamentos sobre as características conceituais gerais do que é uma categoria e aproximar o debate dos fundamentos utilizados aqui nesta tese. Nesse sentido, é possível iniciar afirmando que “As categorias, entendidas como “formas de conscientização dos conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo, que refletem as propriedades e leis mais gerais e essenciais da natureza, da sociedade e do pensamento” têm uma longa história.” (TRIVIÑOS, 1987, p.54).

Categorizar vai além de nomear determinado fenômeno. E ainda, qualquer fenômeno pode ser conceituado, mas somente categorias são portadoras de aspectos mais gerais e essenciais da realidade e, portanto, ponto de partida para a compreensão dos demais fenômenos, pois são capazes de fornecer instrumentos de compreensão dos nexos e relações que integram a totalidade. É no interior de tal compreensão que se sustenta a presente tese. Entendo e quero demonstrar, com a totalidade dos argumentos expostos neste trabalho, que “ocupação da escola” é mais do que um conceito, e ainda, mais que uma categoria circunscrita à prática do MST. Está se procurando indicar que a ocupação da escola reflete os aspectos gerais e essenciais da organização do trabalho pedagógico escolar e, a partir dela, é possível compreender nexos e relações que auxiliam na construção de uma prática educativa vinculada à emancipação humana. Além disso, tanto na tese, quanto na definição de categoria, indica-se seu caráter de construção, que é permanente.

No cabe duda de que sólo la concepción de las categorías y los conceptos de la ciencia que los enfoca en su desarrollo y cambio, de que sólo el pensar por medio de categorías y conceptos fluidos y cambiantes, permite reflejar acertadamente la realidad, que se halla siempre en proceso de desarrollo. (ROSENTAL, STRAKS, 1965, p.32).

A partir dessas definições gerais, é possível caminhar para uma delimitação no interior da explicitação do que é uma categoria. Como já fora assinalado, esse debate é bastante amplo no interior da filosofia, epistemologia entre outras áreas. Para manter a coerência no trabalho, faz-se necessário aproximar o debate acerca

da constituição de uma categoria na perspectiva marxista em particular. Essa vertente se insere na dimensão constituidora de uma categoria, um movimento que inclui a história, a materialidade, ou seja, a prática social, o que não é possível em análises que tomam como referência somente o plano abstrato ou das idéias.

Para o marxismo, as categorias se formaram no desenvolvimento histórico do conhecimento e na prática social. Esta última afirmação é fundamental. Ela significa que o sistema de categorias surgiu como resultado da unidade do histórico e do lógico, “e movimento do abstrato ao concreto, do exterior do interior, do fenômeno à essência” (TRIVIÑOS, 1987, p.55)

Para muitos, principalmente aqueles que se utilizam do mesmo referencial que vem sendo adotado aqui, a observação acerca da especificidade marxista material na constituição de uma categoria pode até não ser notada. Contudo, frente ao debate das teorias do conhecimento ou filosóficas, é justamente essa especificidade que permite inserir um elemento do cotidiano escolar, por exemplo, enquanto categoria de análise, superando a racionalidade abstrata pura, porém sem prescindir dela, como apontou Triviños. A inserção do movimento do real não é uma negação do abstrato, mas sua inserção no princípio da totalidade, do qual é constituída a vida social. Dessa maneira, elementos que, para alguns, se resumem a “material empírico”, além de constituir a totalidade do real, passam a ser passíveis de tornarem-se, também, categorias.

A concepção marxista assinala com maior intensidade a participação da materialidade na constituição das categorias, ao tocar na relação da atividade produtiva e a constituição do real. Rosental e Straks assinalam esse ponto como um pilar, dos mais importantes, da vertente marxista de análise:

En el proceso de formación de las categorías se pone claramente al descubierto uno de los mas importantes pilares de la teoría marxista del conocimiento: la relación orgánica, la unidad entre la actividad cognoscitiva y la actividad práctica del hombre. A la formación de las categorías y conceptos se llega através de un camino lento y difícil a lo largo del cual aparecen indisolublemente unidos el conocimiento y la práctica - y, ante todo, la actividad productiva del hombre -, constituyendo esta última el punto de partida y la base de la formación de las categorías y conceptos. Para llegar a formular teóricamente una categoría, y antes de que ello sea posible, hay que recorrer el largo y dificultoso camino de la asimilación práctica del mundo. (ROSENTAL, STRAKS, 1965, p.5)

A esse movimento, com o qual os autores concluem como *condição* de

formulação de uma categoria, chamamos de práxis. Rosental e Straks conseguiram traduzir de maneira direta os princípios e especificidades marxistas acerca da constituição, (que para essa vertente é social), das categorias. As referências implícitas ao conceito de práxis expressam o postulado da prática como critério de verdade postulado que não é uma negação da teoria, nem uma guinada ao pragmatismo, muito menos uma abordagem empiricista de ciência.

Tomar a prática como critério de verdade implica na materialização dos processos científicos, que pressupõe que os fenômenos, mesmo naturais, têm base social, concreta, real. E ainda, ao se remeter à atividade produtiva do homem, para além do trabalho como categoria ontológica, os autores dão margem para a compreensão do caráter ideológico da ciência e da formulação das categorias nesse contexto. Onde está alicerçada a atividade produtiva da sociedade contemporânea? Qual a relação desse alicerce com as categorias vigentes para a análise dos fenômenos sociais? São questões que somente podem ser efetuadas no interior de uma perspectiva em movimento, como é o caso da delimitação escolhida para fundamentar o processo de construção de categorias nesta tese.

Uma última característica necessita ser destacada acerca da constituição de uma categoria, seu caráter de universalidade. Já anunciado brevemente no início das considerações, é a capacidade de ser ferramenta de interpretação de outros fenômenos da realidade, que concede à categoria esse seu *status* e a diferenciação, por exemplo, de um conceito.

La universalidad de las categorías explica su enorme importancia metodológica para todo conocimiento científico, sí como para la actividad práctica. Por ser las formas en que se expresan los aspectos más generales y las relaciones esenciales, así como los momentos más universales del desarrollo, hay que saber manejar acertadamente dichas categorías. (ROSENTAL, STRAKS, 1965, p.44)

Vale ressaltar que não se postula um caráter universal que perpassa a totalidade das singularidades. A diversidade constitui um *locus* específico que, dado esse caráter, produz seu próprio complexo de categorias. O que garante, nesses casos, a universalidade são as relações que se estabelecem com a totalidade, com a prática social e com a diversidade dos fenômenos. Na prática, é essa observação que sustenta a possibilidade de existência de uma categoria específica do universo educacional. Sua universalidade reside nas relações que se estabelecem, no caso

da escola, com as demais instâncias da organização social.

Para finalizar essa breve introdução conceitual sobre a composição de uma categoria, buscaram-se, na literatura científica educacional, referências que se remetiam à aplicação de categorias no universo educacional. Uma experiência que muito se aproximou dos referenciais aqui utilizados é a reflexão sobre a categoria “Educação Comunista”, que visa:

La formación de individuos capacitados de manera multifacética, armónica e integral, que puedan desempeñarse em distintas actividades dentro de su esfera de actividad social e, incluso, cambiar de una esfera a otra (por ejemplo, pasar de la producción a la político-social, etc); que sepan alternar el trabajo intelectual com el manual y puedan disfrutar y participar de forma activa em distintas manifestaciones del arte. (GARCÍA, 1984, p. 52).

É perceptível que o cerne dos apontamentos efetuados até aqui, se materializam nos apontamentos efetuados acerca da construção dessa categoria específica. A universalidade, a materialidade, a vinculação com a atividade produtiva, as relações, enfim, todo o compêndio em que se concentram para designar uma categoria, ainda que em caráter geral, compõe também o caráter específico, o que denota a objetividade dos critérios elencados para a definição conceitual aqui exposta.

De esta forma, dentro del sistema de leyes y categorías correspondientes al proceso de transformación de la sociedad capitalista em comunista – objeto de estudio del comunismo científico – aparece la categoría “Educación Comunista” em su sentido más amplio. Ella descubre los nexos y relaciones mutuas entre todos esos factores y su influencia recíprova sobre las personas y destaca El papel específico de cada uno, así como sus interrelaciones dialécticas, El lugar de esos factores y las tareas que desarrolla cada factor, según la dinámica de las condiciones concretas de cada etapa del proceso; determina la cualidad esencial de cada eslabón y los objetivos específicos que se propone la sociedad socialista em su conjunto para cada período de la edificación, funcionamiento y desarrollo del socialismo y su ulterior paso al comunismo. (GARCÍA, 1984, p.53-4)

Salvaguardadas as diferenciações histórica e social da realidade ora problematizada e para com a realidade da sociedade cubana revolucionária da década de 1970 e 80, há elementos que, além da própria demonstração acerca da constituição de uma categoria no plano educacional, podem ser identificados para o presente campo de estudo. O principal é a dimensão teleológica da práxis citada. A educação para a reprodução só satisfaz as perspectivas liberais e não condiz com

qualquer abordagem ligada à emancipação. Dessa maneira, a articulação entre os objetivos específicos e a construção de uma sociedade socialista, proposta por Garcia, mesmo no interior de uma revolução, aponta para a necessidade claramente estabelecida a ser perseguida pela prática educativa. Fato que não é exclusividade de uma sociedade revolucionária (em que se encontra o excerto comentado), mas é uma perspectiva para toda abordagem vinculada à emancipação.

E, por fim,

Una de las conclusiones más importantes de la teoría y la práctica de la educación comunista, es la determinación del papel principal que uno de sus subsistemas – la escuela – desempeña en todo el proceso de formación de las nuevas generaciones. (GARCÍA, 1984, p. 55).

É por concordar com tal pressuposto que a análise da ocupação se centrará na escola. Esse espaço, longe de ser o único, e até mesmo o principal (como afirmado acima por García), como agência educativa da sociedade, mas que certamente tem uma significativa relevância, não ocupa um posicionamento central sob a ótica da reprodução da sociedade capitalista. Por me posicionar na posição antagônica de ordem sócio-metabólica do capital, que postulo que essa escola necessita ser ocupada pelos sujeitos sociais da classe trabalhadora.

Esse movimento de aproximação, da ocupação da escola com a construção de uma categoria, que é a pretensão dessa tese, busca se consolidar nos elementos destacados que vem a constituir uma categoria. E, resgatando a epígrafe do capítulo, vale ressaltar que o próprio movimento de criação de novas categorias é uma característica conceitual do que se chama de “categoria”. Com essa observação, os apontamentos efetuados por Roseli Caldart sobre a questão da Educação do Campo, podem ser utilizados na presente análise:

(...) e com o cuidado de não eliminar o movimento dialético necessário: somente chegamos à realidade através de categorias, mas essas precisam ser capazes de explicá-la em sua complexidade, o que exige muitas vezes criar novas categorias. Não podemos fazer um movimento de ‘encaixe’ da realidade às categorias ou às teorias a qualquer custo, porque isso falseia a realidade e empobrece a teoria. (CALDART, 2009, p.59)

A observação acima, além de reforçar a premissa básica da tese, que consiste exatamente no movimento de evidenciar a criação de “novas categorias”

evidencia o equívoco sedutor de enquadrar determinados fenômenos nos esquemas clássicos de interpretação da realidade. É por isso que busco dar sustentação necessária para a consolidação da categoria ocupação da escola: para evidenciar que o movimento dialético pode indicar que a práxis se vincula à ciência e que a primeira pode determinar a segunda.

5.2.DIMENSÃO POLÍTICA DA OCUPAÇÃO DA ESCOLA

O conjunto de anotações que estamos aqui chamando de dimensão política da ocupação da escola abrange um amplo aspecto de situações, que vão de estruturais a ideológicas, passando por questões legais. O direito à escola é um dos fundamentos da ocupação política. Na interpretação social mais comum, a questão do direito está ligada à questão da cidadania. Contudo o debate referente à cidadania é insuficiente para definir o processo de ocupação, que se dá com a conquista de direitos pelas classes trabalhadoras. Em um artigo em que debate a questão, Ribeiro ressalta:

Se a filosofia e a história mostram que a cidadania, tanto grega como moderna, não foi desenhada para justificar a participação política de índios, negros, mulheres, trabalhadores rurais e urbanos, por que não imaginar que esses sujeitos, em seus movimentos, possam ser capazes de inventar seus próprios conceitos, suas próprias utopias, suas próprias escolas? (RIBEIRO, 2002, p.125-6).

No referido trabalho, a autora reconstrói, com exemplos históricos, o quanto o conceito de cidadania não atinge aos segmentos da sociedade nomeados na citação. A situação nos dias atuais, por meio de políticas mercantis emanadas da organização material do sistema capitalista (como os organismos multilaterais) aproxima o título de cidadão da condição de consumidor. Essa prática, da forma que se faz hegemônica na sociedade e, conseqüentemente, na escola, evidencia o caráter político das relações sociais vigentes, “invadidas” pela ótica do mercado. Para fazer frente a essa prática e ocupar, do ponto de vista da classe trabalhadora, um dos instrumentos viáveis para essa tarefa é a mobilização social. A autora situa a potencialidade dessa alternativa, relacionando-a com a temática aqui abordada e mostrando que não é a escola sozinha que produz avanços na conquista de direitos:

A força dos movimentos do campo fez com que os agricultores familiares fossem incluídos na cidadania regulada pela Constituição “Cidadã” de 1988, que os integrou ao sistema produtivo como trabalhadores rurais e ao sistema previdenciário como cidadãos portadores de direitos. Não foi, portanto, a escola rural, que historicamente tem negado seu estatuto de sujeitos produtores de bens e de saberes, que lhes conferiu ingresso na cidadania regulada, mas a sua capacidade de organização e de luta pela terra e por direitos sociais. (RIBEIRO, 2002, p. 124)

Tais apontamentos acerca das aproximações da dimensão política da ocupação da escola, com a obtenção do direito à educação pelas camadas populares e, ainda, esse processo, enquanto exercício de cidadania, fazem-se por dois aspectos: primeiro, é inegável que a ocupação da escola se faça, primariamente, na conquista dos chamados direitos de cidadania.

Todas as experiências relatadas acerca do processo de ocupação da educação e escola pelas camadas populares tiveram esse ponto de partida comum. Os trabalhadores em sua luta por escola, os movimentos sociais, no caso, o MST e, ainda, os movimentos de caráter mais voltado à construção de políticas públicas, como o FNDEP e o movimento “Por uma Educação do Campo”, voltam-se, imediatamente, para obtenção do direito à educação e à escola.

No caso empírico observado, a ocupação da escola se inicia com a construção material da mesma, em várias etapas, da precariedade da escola de lona, muitas vezes despejada, passando às primeiras construções oficiais, à escola municipal de ensino fundamental. Depois à ampliação para o ensino fundamental do segundo ciclo, e até o ensino médio, e ainda o curso de especialização, na área específica da educação do campo. O que não se encerra aí, pois as demandas e as lutas atuais são por ampliação dos espaços físicos da escola. Assim, o ponto de partida é a necessidade material urgente e o atendimento dessa necessidade inicia-se com as condições precárias.

A construção da Escola Chico Mendes nasceu da necessidade de um grupo de Sem-Terra. Havia nos acampamentos, junto ao local onde a escola foi construída, alta concentração humana, com conseqüente concentração de crianças em idade escolar (e totalmente desprovidas de escola). (...) os espaços eram precários e insuficientes, sendo isentos de qualquer recurso que pudesse subsidiar a prática educativa. Em função disso, nas escolas de Querência, as discussões passaram a apontar para a necessidade de formação de educadores (as) e de construção física da Escola. (COMILO, 2008, p.14-6).

A aquisição de direitos se faz mediante o processo de politização dos sujeitos e a paulatina luta no interior do sistema estatal, jurídico e político. Entretanto, o ponto de partida que é apontado no interior de tal dimensão, é que antes ainda da conquista dos direitos de cidadania, pela via política, o motor para a aquisição dos direitos elementares (o que ocorre com a ocupação da escola) é a necessidade urgente dos sujeitos, diretamente ligada às condições básicas de subsistência.

Contudo, o segundo aspecto dos apontamentos acerca da cidadania reside justamente no caráter contraditório da limitação dos chamados direitos de cidadania, no qual está incluído o direito à educação. Ribeiro já insere os limites sociais que contêm tal conceituação, inclusive em sua dimensão aos povos e à educação do campo. De maneira geral, vale retomar a premissa já exposta nas reflexões acerca do Estado. No limite, os direitos de cidadania na sociedade capitalista materializam-se como concessões da organização social vigente que, em última instância, contribuem para a manutenção e ampliação desse sistema. Dessa maneira, define-se a chamada cidadania burguesa. Entretanto, vale ressaltar que tal categoria (cidadania) é anterior à organização social capitalista. Ainda que sua materialização social histórica pré-capitalista carregue também contradições, não se quer aqui excluir os elementos de positividade contidos na categoria cidadania, muito menos nos direitos conquistados pelos trabalhadores, mas advertir para seu caráter contraditório e, no interior do processo de ocupação da escola, insuficientes para a consecução plena de tal ocupação.

Esse apontamento constitui para a dimensão política da ocupação da escola um duplo desafio: de um lado a universalização do “limitado” direito de cidadania à educação e, de outro, o complemento das condições limitantes de tal direito.

Em relação à universalização do direito à educação, as experiências relatadas no terceiro capítulo (algumas em curso) evidenciam que o direito à educação e à escola não é ainda garantido à totalidade da população brasileira. Os dados referentes à educação do campo são significativos para evidenciar tal fenômeno e se nos debruçarmos sobre a análise estatística, mesmo que oficial, o resultado evidenciará que, no interior do discurso da “quase” universalização da educação escolar, omitem-se significativos contingentes populacionais privados do direito à educação. Nesse sentido, a ocupação da escola, em seu aspecto político, dá-se,

inicialmente, com a garantia de escolarização universal em todos os aspectos em território brasileiro. Direito à escola, próxima de suas residências, seja no campo, seja nas periferias urbanas ou, ainda, no chamado interior.

Essa ampliação da rede física, para se concatenar ao princípio geral da ocupação da escola, necessita se afastar da concessão da estrutura estatal, apadrinhamentos políticos, boa vontade de intelectuais engajados ou de personagens sociais altruístas e se aproximar da necessidade coletiva dos sujeitos que se farão beneficiados de tal demanda. Ou seja, em casos mais precários, ocupar a escola, significa mesmo, conquistar a escola. E essa conquista necessita advir daqueles que são demandatários: as classes populares.

Esse pressuposto básico (direito à educação) se relaciona com uma série de outros direitos de cidadania. Nesse caso em particular, nota-se que se propõe evidenciar os aspectos inerentes à vida escolar, mas, no caso da ocupação do espaço escolar, enquanto direito básico, é necessário mencionar que as camadas populares utilizam-se de tal estratégia também para garantir outros direitos sociais como: moradia, transportes, saneamento, segurança. Como já fora relatada, a existência da escola em qualquer comunidade, seja em um novo bairro de uma metrópole, numa favela, ou em um assentamento ou acampamento no campo, é um reforço diferencial para a obtenção de outros direitos sociais.

(...) consolidando ocupações e loteamento clandestinos; se existe a escola é preciso que chegue também a água, a luz, a coleta de lixo e a linha de ônibus, para transportar professores e alunos; para que chegue o ônibus é preciso melhorar o calçamento, a segurança e assim por diante. (CAMPOS, 1992, p.77).

É notável como as realidades se aproximam. O excerto acima é da realidade de uma periferia urbana e, para ligar a mesma realidade com o campo de estudos abordado, seguem as reflexões de um membro da comunidade escolar e militante do MST, falando sobre a conquista das escolas pesquisadas:

Então porque não uma escola que centralizava, geograficamente e também que pudesse ser uma escola para que cada vez o pessoal estivesse mais unido, no sentido de buscar a conquista de forma coletiva. Que dão, a gente já pensou na época, outras coisas que poderia estar ajudando na escola. A qualidade de água, por exemplo. Então nós já reivindicamos para a escola o poço artesiano, energia elétrica. As escolas nem energia elétrica tinham.

Telefone! Então, todas essas conquistas foram importantes no sentido, assim, de buscar a integração. (KLAUCK, 2008: 111)⁴¹

Assim, pode-se ainda apontar que, no caso da conquista coletiva dos direitos sociais, as comunidades optam pela ocupação da escola como instrumento prioritário e estratégico e o excerto acima, que retrata uma realidade de periferia urbana, evidencia que esse movimento não é exclusivo das populações rurais, ou assentamentos.

Contudo, como fora destacado, somente a aquisição dos direitos de cidadania são insuficientes para a satisfação das demandas efetivas das classes populares e menos ainda para a construção de uma sociedade emancipada. No caso escolar, alguns indicativos e questões de organização geral da escola evidenciam tal insuficiência de maneira clara: não é suficiente ter acesso escolar para toda a população, uma vez que o próprio sistema é responsável pela exclusão de considerável parcela de educandos (as) do processo de escolarização.

Essa exclusão, que ocorre no interior do processo de ensino, penaliza justamente as classes populares. O chamado fenômeno da evasão escolar, que é motivado por inserções precoces no mundo do trabalho ou pelos processos mais agressivos de marginalização, como o crime, prostituição ou drogas, não incide sobre as crianças de classes abastadas, mas sim sobre as camadas populares. É o que revelam as estatísticas oficiais e os mesmos números são também contundentes ao divulgar o percentual de evasão escolar, que compara o sistema educacional a um funil: menos de 10%⁴² dos matriculados no ensino fundamental se matriculam no ensino superior. “Assim, a porcentagem de matriculados na educação superior brasileira em relação à população de 18 a 24 anos é de menos de 12%, comparando-se desfavoravelmente com os índices de outros países do continente” (BRASIL, 2000). Um simples olhar sobre a estruturação das unidades escolares, que vão diminuindo conforme o avanço na escolarização, evidenciaria tal fato, o que acontece com mais intensidade na realidade rural, onde é raro encontrar escolarização de nível médio. Enfim, a ocupação da escola pressupõe, até mesmo como ponto de partida, o acesso universal à escolarização e isso de forma total em

⁴¹ Trata-se de um capítulo de livro no qual o autor realiza uma entrevista com assentados, militantes e pais de alunos das escolas pesquisadas.

⁴² Conforme o Plano Nacional de Educação, de 25.909.860 matrículas de ingresso no ensino fundamental, há apenas um ingresso de 2.125.958 de matriculados no ensino superior.

todos os níveis, da educação infantil ao ensino superior, o que por si, se garantido, representa um grande avanço das classes populares. Contudo, para ocupar de fato a escola, o acesso não se dá desvinculado da permanência. A manutenção das classes populares durante a totalidade do processo de escolarização é uma premissa tão fundamental quanto o acesso a tal escolarização. Um processo que exclui educandos (as) não é um processo de ocupação do sistema educativo. É nesse sentido que Saes (2006) sinaliza o “direito de saída” para a consumação do direito à educação.

Já o direito de saída do sistema escolar não se concretizou até hoje, e paradoxalmente sua concretização vai se tornando cada vez mais difícil no Brasil, já que a expansão da oferta de ensino fundamental, motivada pelo propósito de concretizar o direito universal de entrada no sistema escolar, vai tornando cada vez mais estreito o gargalo instaurado na entrada do ensino médio. (...) Ao detectarmos esse paradoxo, vemo-nos colocados diante do fenômeno da coexistência formalmente contraditória entre o acesso tendencialmente universal à educação de base e a escolarização desigual das crianças de diferentes níveis sociais e de renda; desigualdade essa que se traduz através do fracasso escolar, do retardo escolar, da evasão escolar e, de um modo geral, da curta duração da trajetória escolar das crianças de origem popular. (SAES, 2006, p.25)

A contensão de tal desigualdade, que prejudica as classes populares, passa por elementos que fazem parte da ocupação política e que complementam o sentido do acesso universal das camadas populares ao direito à educação. Essa contensão passa até mesmo por elementos pedagógicos, que dizem respeito à qualidade de ensino, que, por sinal, pode ser indicada como fundamento aliado ao acesso de entrada e saída; a população, em sua totalidade e, prioritariamente, as camadas populares têm direito à escola e, ao contrário do que pratica o sistema social, uma escola diferente de sua precária condição de classe social, mas uma escola com qualidade.

Os elementos constituintes da escola pública oferecida às camadas populares são cruciais para a manutenção do caráter excludente do sistema de ensino vigente: condições físicas precárias, atendimento ao educando comprometido pela superlotação de turmas, existências de três e até mesmo quatro turnos de funcionamento, falta de professores, condições de formação inicial e continuada e manutenção da carreira docente constantemente aviltadas por questões básicas, como salários, condições de trabalho e mesmo reconhecimento social. Em síntese,

como não é nosso objeto aqui evidenciar as mazelas da escola pública, basta dizer que esse fator (tais condições precárias) auxilia no caráter “excludente” dessa escola e que a permanência dos educandos, principalmente os mais necessitados, encontra-se comprometida com tais condições, que fazem do processo seletivo uma estratégia da manutenção precarizada dessa forma escolar vigente. Mediante tal quadro, a ocupação política da escola se faz aliando as demandas de acesso e de qualidade de ensino, para o qual é necessária a superação das mazelas já sublinhadas.

A prática social construída pelos sujeitos da presente pesquisa e também suas expectativas corroboram o movimento de acesso (entrada e saída) como essenciais do direito à educação e este em sua totalidade. Os sujeitos do MST constituintes da experiência empírica observada viabilizaram seu direito à educação, partindo da construção das já referidas escolas de emergência. A partir daí, conquistaram a escola dos anos iniciais – o que não bastou. Além disso, foi conquistado também o direito ao ensino médio. Em seu processo formativo, pleitearam e conquistaram, junto a uma instituição pública, um curso de pós-graduação em nível de especialização. E, nesse mesmo processo, estabelecem indicativos advindos de suas reflexões, sobre estratégias estruturais que permitam assegurar a ocupação de qualidade com suas atividades escolares.

Em nossa caminhada, conquistamos muitas coisas no que se refere à escola para nossos filhos. Mas ainda não é tudo. Temos uma escola bonita em relação aos primeiros barracos escolares. Mas precisamos de melhor estrutura, refeitório, espaço para biblioteca, sala de recursos, mais espaços para professores, laboratório de informática. E, para garantir de fato a Educação do Campo, precisamos de espaços diferenciados. No aspecto físico, nossa escola até comporta atividades de campo, mas é no pedagógico que precisamos melhorar. Para dar conta de tudo que precisa ser trabalhado, a escola precisa repensar sua organização. Talvez até propor que a escola funcione o dia inteiro para atender as necessidades da Educação do Campo, estudar e aplicar os conhecimentos precisa de tempo e de condições. Para melhorar nossas práticas, a qualidade, precisamos de mais condições.⁴³

É necessária então uma escola pública de qualidade. Mas de que qualidade está se falando? O próprio sistema social vigente incorpora em seu discurso tal premissa – a da qualidade – até mesmo o sistema de produção adota, enquanto

⁴³ Síntese constante do caderno de campo, durante debate no processo de formação continuada.

estratégia, a “qualidade total”, o que é reverenciado pelo sistema educacional também. Porém, quando se estabelece a necessidade de uma escola pública de qualidade, está se referindo ao princípio concernente a todo referencial adotado na presente tese. É falar de qualidade social, de emancipação humana, igualdade social. O que, por sua vez, faz-se pautado em serviços escolares com qualidade, condições de trabalho, infra-estruturais, profissionais capacitados, enfim, uma escola pública diametralmente oposta àquela que é oferecida hoje às camadas populares brasileiras.

“Não há, finalmente, educação neutra nem qualidade por que lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política de materializá-la.” (FREIRE, 2001, p.44). Esse é todo sentido da dimensão política da ocupação. Evidenciamos que a decisão política de materializar a qualidade não se dará de forma espontânea, ou advinda das agências oficiais. Nessa sociedade desigual de classes, na qual não interessa aos dominantes uma classe popular qualitativamente educada, só resta a alternativa da mobilização popular para que essa classe aceda a uma educação e uma escola de qualidade.

Para além dessas características gerais sobre a qualidade da escola e da educação, que podemos qualificar enquanto forma, a ocupação política da escola se dá também em relação ao conteúdo, o que incide diretamente também na questão da qualidade. Na condição de escola precarizada, ou mesmo nas estruturas mais arrojadas (dotados de qualidade sob os princípios do capital) a escola assume uma perspectiva de ausência de objetivos teleológicos, (o que não denota ausência de intencionalidade: a tese da “produtividade da escola improdutiva”).

A grande questão que se coloca (sem resposta, na maioria das vezes, para os próprios sujeitos da ação educativa) é: qual a função da escola? Tanto a ausência efetiva de respostas para tal questionamento, quanto as iniciativas explícitas da escola em favor do mercado, culminam em um mesmo resultado: o reforço efetivo do sistema escolar no processo de reprodução do sistema metabólico societal do capital. Dessa maneira, ocupar a escola em sua dimensão política pressupõe, necessariamente, a construção e a manutenção de uma escola dotada de um projeto social, que supere as condições existenciais atuais, que se vincule a um projeto de sociedade emancipada e emancipadora que, por sua vez, exige práticas educacionais e escolares condizentes com tal projeto.

Essa é uma das características predominantes das realidades escolares que constituem o campo empírico da tese. O projeto político do MST precede as práticas escolares das escolas trabalhadas e o projeto de sociedade, que nega a organização societal capitalista, precede o projeto do MST. Isso pode ser constatado no Documento Básico do MST, em suas linhas políticas referentes às suas escolas, ao apontar a necessidade de transformação da realidade e assinalar para a preparação do educando (a) objetivando mudanças na sociedade.

Desenvolver uma proposta de educação que proporcione às crianças, conhecimento e experiências concretas de transformação da realidade, a partir dos desafios do assentamento ou acampamento, preparando-se crítica e criativamente para participar dos processos de mudança da sociedade. (MST, 2005, p. 29)

Vinculado a esse princípio, reside a necessidade da existência efetiva de um projeto político pedagógico - PPP *da* escola, o que, na prática educacional cotidiana do país, é um instrumento de exigência burocrática obrigatório *nas* escolas e, se levado a cabo em sua plena acepção, é um instrumento indispensável para a ocupação da escola.

Levar a cabo plenamente a construção do PPP implica nas seguintes questões: “projeto” se refere a questões que vão além da arquitetura escolar propriamente dita e sim à materialização de um projeto de sociedade no interior da unidade escolar e em suas práticas educativas; “político” se refere à opção de classe, de construção contra-hegemônica, da luta que se trava no interior da sociedade capitalista de classes, que se reproduz também no interior das unidades escolares (significa retirar a máscara da neutralidade da educação e, no caso, reafirmar o posicionamento de classe, dos sujeitos e do projeto da escola desses sujeitos); e o “pedagógico” se refere às características de que, os valores e as categorias que sustentam tal projeto, de escola e de sociedade, como a emancipação, por exemplo, são socialmente construídos, portanto, passíveis e necessários de serem objetos de aprendizado, vinculados indissociavelmente a outros conteúdos presentes na relação educativa, pedagógica e escolar.

A efetivação desse projeto de escola, concernente com o projeto societal ligado à emancipação, tendo como sujeito as classes populares, é fundamental para a construção concreta de uma escola pública popular, pois, somente uma

perspectiva política ascendente, construída desde as realidades concretas de cada espaço escolar específico e por aqueles sujeitos que a constituem, é capaz de contribuir para a construção de um sistema público popular de ensino. A regra vigente de sistemas educacionais, submetidos à lógica do capital, organizados de maneira descendente e hierárquica, centralizado por meio de um rígido controle central de conteúdos (parâmetros curriculares, diretrizes) e avaliação (sistemas nacionais de avaliação em todos os níveis) além de não contribuir para um sistema efetivamente popular, configuram-se como um antagonista de tal projeto de escola e de sociedade.

Esse é um conflito e desafio que se estabelece para ocupação da escola em seu aspecto político: uma vez conquistada a escola enquanto direito, enquanto estrutura, enquanto acesso, é necessário ocupá-la também enquanto conteúdo, enquanto espaço de disputa hegemônica de classe, enquanto uma instituição que contribua no avanço do projeto emancipatório de sociedade. E tal tarefa é desafiadora, justamente pelo fato de a escola se encontrar na estrutura estatal, dotada de todas as contradições já abordadas, que organiza a estrutura escolar de acordo com as necessidades das forças dominantes da sociedade de classes. Enfim, não há sentido em conquistar a escola da forma como essa se encontra instituída e sistematizada atualmente. A ocupação da escola se dá pela disputa dos projetos que a regem. E saímos à frente se a escola atual se pauta pela “ausência” de projeto e de perspectiva.

Contudo, tal embate não se faz somente entre projetos sociais, disputa que, desmaterializada, contribui para o fortalecimento do *status quo*. O embate se faz também no interior das unidades escolares, no chamado “chão da escola”, no cotidiano escolar, no exercício e na formação da autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Isso reafirma que umas das categorias sustentatórias desse aspecto da *ocupação* é a autonomia/autogestão. No caso pesquisado, a categoria vai do amplo ao restrito, ou seja, o próprio pleito e a prática de uma “Pedagogia do MST” evidenciam a autonomia e sua efetivação à autogestão. E, em âmbito restrito, busca-se ampliar tais princípios para o interior da prática educativa, como fica explícito, por exemplo, no décimo princípio pedagógico do movimento: “10º) Auto-organização dos/das estudantes”. (MST, 2005, 173). Vale ressaltar que, mediante o caráter formativo da prática escolar, a autonomia/autogestão da prática pedagógica

se faz, necessariamente, vinculado ao horizonte da emancipação.

Não basta somente a implantação ou ampliação da rede escolar. É necessário que se ocupem essas condições, de maneira que os conteúdos e a lógica escolar que nela predominam sejam condizentes com a condição política dos sujeitos que a compõem. Isso é fundamental.

Na pesquisa empírica, uma ilustração dessa necessidade é emblemática. Um fato que consta do caderno de campo pode descrever os procedimentos de auto-gestão: a Secretaria de Educação do município, alegando diminuição de alunos matriculados⁴⁴, dá uma orientação para a escola Chico Mendes, que afeta a organização pedagógica interna das unidades escolares, suprimindo algumas funções de coordenações, pois a medida determina que os docentes liberados para essas coordenações atuem exclusivamente em sala de aula. Mediante esse quadro, o conselho de escola, representado pela Associação de Pais e Mestre se manifesta:

Discutimos sobre cada situação, este conselho avalia que tais mudanças não serão possíveis, pois trarão prejuízos para a educação. No caso da junção das turmas A e B, prejudicará a aprendizagem dos educandos, pois são turmas com níveis diferentes (...). Também ficando apenas uma coordenadora para atender onze educadores e acompanhar todos os alunos do período da tarde, tendo em vista que são modalidades de ensino diferentes, Educação Infantil e Ensino Fundamental. (APM, 2007, p.4)

A escola focalizada nessa pesquisa, após debate interno e considerando a atitude da Secretaria de Educação ilegal (pois atenta contra a organização prevista no Plano de Cargos, Carreira e Salários do município e ainda atinge diretamente a estrutura organizativa da escola) decide não cumprir a determinação do município. Como resultado, a escola, após tal decisão, tem sofrido assédios e pressões, porém continua resoluta na decisão tomada pelo contingente escolar.

Tal exemplo denota que somente a conquista do direito, como o acesso à escola e, no caso da escola citada, a conquista, ainda que legal de uma estrutura pedagógica (cargos de coordenações pedagógicas na estrutura de ensino), não são suficientes para a ocupação da escola. Se a atuação política não promover a

⁴⁴ Há inúmeras comunicações oficiais, em forma de ofícios do Departamento de Educação, Cultura e Esporte do Município sobre a temática dos “livros de chamadas” que camuflam o verdadeiro objetivo da ação acima descrita. Documentos de posse da Escola [consultados] com divulgação não autorizada.

manutenção de tais direitos, eles estão fadados à inviabilidade. Ou ainda, no caso escolar, se a ação profissional não estiver condizendo com a construção identitária promovida pelos sujeitos sociais que fazem a escola, pode até mesmo ocorrer uma contra *ocupação* política, na qual a estrutura escolar volta a servir de instrumento do sistema social.

Na escola citada, o mesmo processo de embate político é enfrentado para garantir as dimensões epistemológicas das especificidades da educação do campo, mediante uma formação continuada de professores, organizada pelos sujeitos da ação educativa e de acordo com suas necessidades concretas. Contudo, foi necessária uma grande movimentação da escola municipal para que as datas fossem incorporadas no calendário escolar e até mesmo os custos de tal atividade fossem assumidos pelo poder público. Enfim, foi necessária uma participação, condizente com a categoria ocupação, para que os avanços fossem possíveis naquela realidade escolar. Esse exemplo evidencia que o processo de ocupação é contínuo e se faz, mesmo politicamente, em todos os aspectos do processo educativo, seja social, na mobilização da comunidade escolar pela escola, seja pedagógico, na escolha da formação dos educadores ou ainda na manutenção dos direitos estruturais adquiridos.

No caso educativo escolar, é imprescindível que tal estrutura esteja alinhada ao conteúdo do processo, que as atividades-meio e as atividades-fim sejam parte indissociável de uma totalidade. Ainda resgatando a experiência empírica do processo escolar observado, é possível relatar, tanto a necessidade de tal alinhamento, quanto a necessidade da manutenção dos direitos adquiridos. O já mencionado processo de formação continuada de professores foi uma ferramenta estratégica que os sujeitos da escola encontraram para que a manutenção constante, avaliação e planejamento de suas práticas pedagógicas se articulem com seu projeto de escola e, conseqüentemente, seu projeto de sociedade. Esse mecanismo tem incidência direta desde a ação docente, em fatores metodológicos, até as deliberações políticas amplas, em questões estruturais do sistema educativo.

É na formação que temos condições de parar, refletir e decidir caminhos que ajudam na sala de aula, na relação com a comunidade, nas lutas com o sistema, e até na relação com a organização (MST). É por causa da

formação que conseguimos atingir os bons resultados nos provões, e, também é pela formação que temos um grupo unido.⁴⁵

Como a escola em tela tem evidenciado os resultados do processo de ocupação da escola publicamente (se destacado em avaliações no município, debates políticos sobre a estruturação do sistema) e o poder público localiza o processo de formação continuada como um *locus* fundamental para a definição dos resultados positivos, tem havido constantes ações estatais locais com a finalidade de esvaziar e desconstruir tal processo de formação continuada de professores. Além das estratégias usuais de corte de verbas e auxílios estruturais, há dois pontos concretos que merecem destaque: o questionamento público por meio da Câmara de Vereadores⁴⁶ solicitando “esclarecimentos” sobre o investimento financeiro na atividade e a tentativa de imposição de um programa de formação continuada de professores paralelo na escola.

Esse último dispositivo merece atenção pormenorizada dado a criatividade da intervenção. Tendo o município de Querência do Norte figurado em baixa no processo de avaliação educacional nacional, (na qual as escolas “rurais” não participaram) recebeu orientações gerais e programas pontuais para obtenção de melhores resultados. Uma dessas orientações diz respeito à adoção de práticas de formação continuada de professores, uma vez que, com exceção da referida escola, as demais do município não contavam com tal processo. Com isso, o município foi inserido no programa Pró-Letramento⁴⁷ do Ministério da Educação. A partir daí, a Secretaria de Educação do município têm investido ferozmente na tentativa de que a Escola Chico Mendes adira a tal programa de formação continuada. Frente à negativa dos sujeitos da escola na participação de tal programa, reforçando seu projeto de formação auto-gerido, os representantes do poder público advertem que poderão intervir “usando a força da lei⁴⁸”.

⁴⁵ Caderno de Campo, depoimento de sujeito (a) de pesquisa.

⁴⁶ CÂMARA MUNICIPAL DE QUERÊNCIA DO NORTE. **Requerimento Nº. 021/2009**. Querência do Norte: 30 de março, 2009.

⁴⁷ Segundo a apresentação oficial “um programa de formação continuada de professores, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental.” Mais informações disponíveis em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346&Itemid=700 acessado em 21/04/2009.

⁴⁸ Depoimento de sujeito (a) de pesquisa sobre afirmações do secretário de educação, uma vez que o poder público adota taticamente a utilização de advertências informais.

Esses fatos evidenciam algumas questões gerais a serem observadas no processo de ocupação da escola. O crucial é que a ocupação não é um fato estanque, uma ação pontual, mas sim um processo. Um processo com perspectiva dialética e, como o tal, ocorre no interior de uma sociedade capitalista, em que as contradições e reações do poder instituído serão constantes. Ou seja, se o processo de ocupação, em qualquer momento sucumbir em sua dimensão política, os avanços em favor das camadas populares podem ser revertidos em prol do processo de dominação. Outra questão se refere ao mito da “neutralidade” das ações pedagógicas.

No caso em tela, foram justamente os resultados pedagógicos dos educandos o dispositivo de reação dos organismos oficiais. O fenômeno material confrontado não foram os sujeitos do MST ou sua organização, o caráter ideológico de sua proposta educacional, mas sim um programa pedagógico local de formação permanente de professores. Se, mesmo para o poder instituído, a educação e as práticas educativas fossem “neutras”, não seriam justamente essas a referências de contestação no caso em tela.

Esse exemplo contradiz uma questão colocada pelos teóricos de uma escola “livre”, ou seja, isenta de postura politicamente definida. Tradicionalmente, o paradigma imperante no interior das atividades escolares é o já referido paradigma da neutralidade científica. A *ocupação* política da escola se faz também no avanço da desmistificação de tal falácia.

Uma escola condizente com um projeto de sociedade pautado na emancipação requer a vinculação dessa com as necessidades materiais de existência dos sujeitos atendidos por ela e, principalmente, a clareza do objetivo social da escola (que é diferente dos objetivos sociais mantenedores do *status quo*). Isso implica na retomada do princípio da ocupação da escola, já referenciado no terceiro capítulo, que “ocupar a escola é transformá-la”. Embora cada tópico desse capítulo contenha determinada ênfase dessa transformação, em termos organizacionais ou pedagógicos, por exemplo, é necessário salientar a necessidade da transformação estrutural, a função social da escola, que aqui se defende seja ocupada por princípios ligados à emancipação humana. O que se articula com as demais dimensões. Com isso, a função de “atualização” sócio-cultural e histórica dos povos, é insuficiente para a transformação da escola, uma vez que mesmo o

“conteúdo” da atualização, precisa ser transformado de acordo com o princípio da emancipação, orientação da ocupação da escola.

Esses são elementos necessários para a escola ultrapassar a condição de reprodutora de uma socialização que convém à manutenção do capitalismo como modo de produção. Esse princípio necessita se traduzir em práticas pedagógicas. Mesmo as práticas no interior de sala de aula, da seleção de conteúdos à forma da relação didática revelam determinado posicionamento político.

Desse modo, a ocupação política da escola se faz além do direito ao acesso à educação. Faz-se na construção da matriz curricular da escola, por meio de sua construção coletiva, avaliação e seleção de conteúdos socialmente úteis; faz-se, ainda, na organização escolar, de modo a estabelecer uma ruptura com os padrões institucionalmente hierarquizados; faz-se com o processo de formação permanente dos profissionais da educação e, principalmente, por meio da construção coletiva de toda a vida escolar, incluindo todos os sujeitos do processo, de maneira mais contundente, os educandos e educandas, tradicionalmente tomados como objeto de tal prática.

Haverá críticas oriundas dos analistas mais céticos, mesmo no interior da perspectiva emancipatória, afirmando que não há possibilidade de avanço contra-hegemônico no interior da organização social capitalista, principalmente no caso escolar, que se insere no quadro dos aparelhos ideológicos do Estado. Os apontamentos anteriores e a tese aqui postulada, sugerem o contrário.

Paradoxalmente, as condições para a ocupação da escola no aspecto político já se encontram anunciadas estruturalmente. As necessidades apontadas aqui para sua execução podem ser amparadas no compêndio legal, portanto, institucional, da legislação educacional. Ao garantir autonomia às escolas, estão previstas todas as formas de ação listadas anteriormente, o que se vê reforçada, no âmbito legal, pelos dispositivos que garantem a gestão democrática das escolas.

Já ouviu falar que o peixe morre pela boca? É mais ou menos por aí. No Brasil, os políticos têm a mania de prometer, prometer, fazem até Lei das promessas. É aí que mora o perigo. Tudo o que fazemos na escola, nossas lutas, nossas reivindicações, no fundo estão amparadas na Lei. O caso da formação e do Pro-Letramento, o secretário não pode “usar a força da Lei” porque a Lei está do nosso lado! A Constituição e a LDB falam de

autonomia, e a responsável do programa no MEC, disse que o PPP da escola é soberano.⁴⁹

Assim, o vigor das críticas reside justamente no aspecto que se encontra em debate neste item, a dimensão política da ocupação. Se os próprios dispositivos legais oficializam a possibilidade de ocupação de tais espaços pelas camadas populares, o que se contrapõe à lógica de manutenção do sistema social, que exclui tal possibilidade, resta a disputa política por tais espaços. E, no caso aqui descrito, a história e as experiências que realizam tal disputa evidenciam que, ao menos para os sujeitos envolvidos, esse processo avança na direção da construção da emancipação. E, enquanto postulado, defendo que, mesmo no limite, tais ações não efetivem uma transformação estrutural da sociedade, pois não vislumbro que essa transformação estrutural se faça prescindindo de tais processos locais (no caso, o escolar) de disputa de projetos políticos.

Em síntese, o processo de ocupação da escola, em sua dimensão política, constrói-se desde a garantia do acesso à escolarização para as camadas populares, até a implantação, nessa mesma escola acessada, de seu projeto de sociedade, que pressupõe uma sociabilidade alicerçada sobre os princípios da emancipação humana. Esse processo não prescinde de suas ações partes, como a ocupação dos espaços pedagógicos, das atividades escolares, dos conteúdos e saberes, dos princípios e valores, enfim, é um processo que necessita abranger, efetivamente, a totalidade da vida escolar, politicamente, para além das relações políticas.

5.3.DIMENSÃO SOCIOCULTURAL DA OCUPAÇÃO DA ESCOLA

A dimensão sociocultural da ocupação da escola é um processo no qual a unidade escolar, a partir da composição social dos sujeitos que a constituem, vai inserindo na dinâmica educativa formal os elementos constituintes de sua composição cultural e dos seus processos de socialização. Embora fundamental no caso do MST, uma vez que “A ocupação da escola é também uma das vivências socioculturais que participam do processo de formação do sem-terra brasileiro”. (CALDART, 2000, p.137), é um processo muito caro e distante de implementação

⁴⁹ Caderno de Campo. Anotações de diálogo com sujeito (a) de pesquisa.

nas escolas públicas brasileiras. A realidade é marcada por um distanciamento entre aqueles atendidos pela escola e a própria instituição escolar, que parece estar apartada desses sujeitos. Em sua maioria, as escolas públicas, embora centrais geograficamente, são distantes efetivamente da comunidade, com seus portões fechados para essa, seus conteúdos distantes de sua realidade social e cultural, impedindo que aqueles que a utilizam experimentem o sentimento de posse daquele bem social.

A partir desse quadro, fenômenos como a degradação física das escolas, a ausência da participação de pais na vida escolar, a postura defensiva frente às iniciativas inovadoras por parte das escolas tornam-se perfeitamente inteligíveis. Do ponto de vista acadêmico, a categoria a ser debatida frente a esses problemas é a participação, na qual, os integrantes do processo se identificam com o projeto coletivo de tal maneira, que a ação, no caso escolar, faz-se pertencente a cada sujeito envolvido. Com a estrutura desenhada acima, que limita a participação, mina-se o sentimento de pertença da população ao patrimônio escolar.

Toda vez que o povo participa do planejamento e execução de uma atividade ou processo, ele se sente proprietário do mesmo e co-responsável de seu sucesso ou fracasso. Um projeto participativo não se acaba quando se retiram as fontes externas de assistência, pois as pessoas o consideram “seu”. (BORDENAVE, 1986, p. 77-8)

É provável que essa dimensão, a ocupação sociocultural, constitua-se em um dos maiores desafios para a consolidação da ocupação da escola no que tange a rede escolar brasileira. A referência concreta (que já se mencionou no texto) da materialidade de tal dimensão da categoria ocorre na construção identitária do sujeito Sem Terra que, na prática de participação no movimento social, constrói um novo “*sujeito sociocultural*”. Como já relatou Caldart, essa identidade se constrói em meio a todo processo educativo que constitui a luta pela terra de um movimento social, que, para os sujeitos envolvidos, é parte da garantia de meios de subsistência. Ou seja, em última instância, parte integrante das condições de existência de tais sujeitos. Como a relação estabelecida entre os sujeitos sociais e a vida escolar é uma realidade bastante distinta, ocorre a ausência de significativos alicerces para a construção de tal dimensão.

É necessário ressaltar que, para o MST, que consolida sua escola sobre as

bases do sujeito sociocultural construído em movimento, além da categoria participação, é largamente utilizada a categoria cooperação, fazendo dela uma pedagogia.

Pedagogia da Cooperação é permitir que a ajuda mútua e a ação cooperada perpassem as atividades da Escola (precisamos ir desenvolvendo uma metodologia da cooperação que vá rompendo com as práticas pedagógicas opressivas). (...) Enfim, é dar-se conta de que o sujeito da ação coletiva e da educação não é o indivíduo, mas o conjunto de pessoas que participam do processo, uma vez que os problemas da vida e da prática social são discutidos e avaliados coletivamente, com a finalidade de reorganizar a ação cooperada. (MST, 2005, 182)

As notas do documento “Pedagogia da Cooperação”, transcritas acima, sinalizam dois aspectos: primeiro, necessita, antes de ser ensinada, ser vivida na realidade escolar. E, segundo, que a prática é maior que um conteúdo escolar, “perpassa” as atividades da escola, uma vez que o alicerce da cooperação se encontra na prática social e seus “(...) pilares estão alicerçados sobre o princípio do *trabalho cooperado* entendido como: valor de classe (...)” (MST, 2005, 182). (Grifos no original). A presença da pedagogia da cooperação é mais um dos elementos distintivos da práxis do MST em relação às escolas públicas convencionalmente institucionalizadas.

Distante de ser uma instituição fundamental para obtenção das condições materiais da existência dos sujeitos, a escola convencionalmente institucionalizada é uma agência externa e, por vezes, estranha, principalmente dos sujeitos das camadas populares. Uma instituição que, na maioria das vezes, não é construída a partir de uma demanda sociocultural dos sujeitos que a compõem, mas sim, inculcadora de uma perspectiva sociocultural que lhes é distinta e, ainda, prejudicial, como já fora indicado no primeiro capítulo da tese. É dessa maneira que se pode justificar que, para além da experiência imbricada nos movimentos sociais, as referências materiais que se aproximam da dimensão de ocupação sociocultural da escola, situam-se no processo de participação da comunidade na estrutura escolar, em uma co-responsabilização do projeto escolar, que ainda é desprovido de elementos socioculturais dos demandatários. Como se pôde perceber no processo de participação popular na luta pela escola.

Dessa maneira, o desafio se situa na ação de ocupar, com uma dimensão sociocultural condizente com o projeto emancipante de base popular, uma instituição

que, em sua dinâmica, é também responsável pela construção dessa mesma dimensão. Além disso, do ponto de vista da organização social vigente, organiza-se na contracorrente da perspectiva almejada. Enfim, tal dimensão ocorre com a ação indissociável de pares de agentes, escolar e não escolar, interna e externa, comunidade escolar e extra-escolar, projeto de escola e de sociedade.

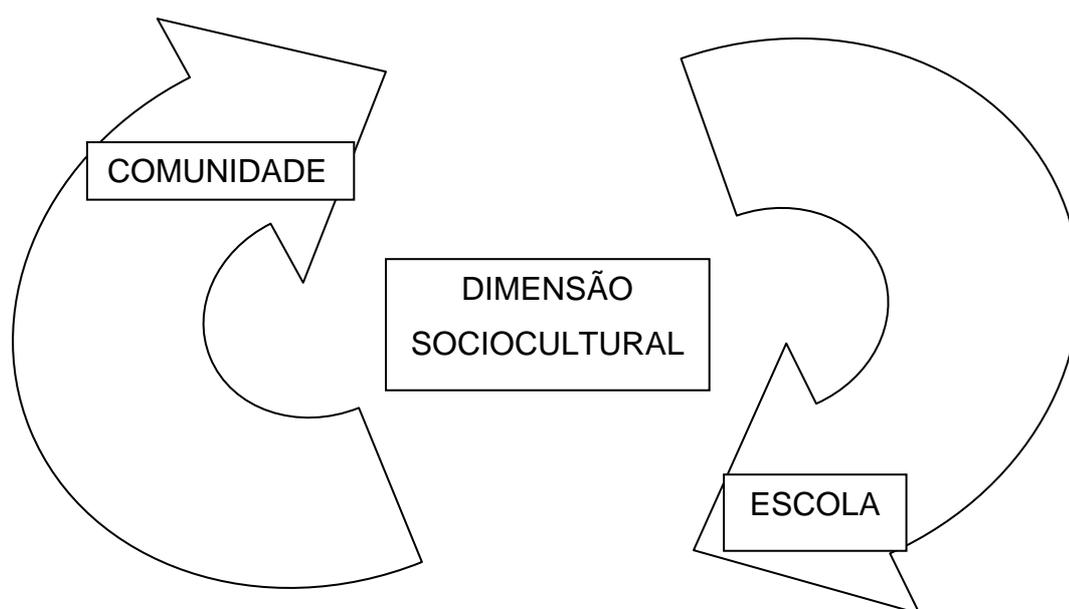
Embora se configure como um desafio, pois a escola não é um espaço que fomenta uma dinâmica envolvente, propícia para a construção ou consolidação de elementos socioculturais populares, isso não impede que tal processo ocorra, uma vez que se entende a ocupação da escola de maneira, processual. Assim, os dispositivos que proporcionam a participação popular, sejam eles no âmbito objetivo ou subjetivo, constituem-se em um ponto de partida eficiente para tal processo. Os indícios históricos comprovam a afirmação de Bordenave (1986) de que, se a população se envolve com a totalidade do processo, a ação resulta enquanto bem coletivo. No embate da luta pela escola de seus filhos, conforme as obras citadas anteriormente, os trabalhadores desenvolveram um processo de participação que extrapola a conquista da escola propriamente dita e adentra sequencialmente no processo de gestão da mesma, até mesmo nos processos educativos formais.

Contudo, embora a participação seja um ponto de partida, é necessário redimensionar tal processo para que a dimensão sociocultural ocupe a prática escolar, pois, antes de ser parte ou tomar parte, é necessário definir em que e onde se toma parte. E, como fora ressaltado, a organização escolar atual, via de regra, não condiz com a dimensão sociocultural popular. Frente a tal limite, é necessário se articular às duas frentes de ação referenciadas. A primeira, tomar como ponto de partida o já anunciado projeto de sociedade, que fora desenhado anteriormente na tese e que pode ser sintetizado em torno da categoria emancipação. A outra frente se relaciona às necessidades diretas dos sujeitos envolvidos na demanda: a realidade local, as necessidades e características socioculturais inerentes aos segmentos populacionais locais, no caso os demandatários por escolas.

Isso implica dizer que os “sujeitos” da ocupação da escola são os sujeitos que constituem a realidade escolar. No caso da origem do termo aqui tratado, já identifiquei que é o sujeito “Sem Terra”, mas ao tratar enquanto categoria, os sujeitos da ocupação da escola são aqueles diretamente envolvidos com a ação escolar, sejam movimentos sociais, ou comunidades locais que circundam a escola,

ou ainda, segmentos sociais atendidos por uma unidade escolar. Dado a complexidade desses sujeitos, é necessário enfatizar o caráter do projeto societal mediador da ocupação da escola. Esse projeto, em alguns casos, vai ser responsável para consolidação da identidade sociocultural dos sujeitos e pode contribuir para a noção de “comunidade” em espaços sociais atendidos pelas unidades escolares. Em síntese, pode ser o projeto societal o definidor da identidade sociocultural dos sujeitos.

Ainda que a ação educativa interventiva, ou seja, escolar, componha-se, necessariamente, de elementos universais (o saber historicamente acumulado), as práticas educativas se desenvolvem localmente, onde tal saber historicamente acumulado se relaciona com o saberes locais, com as interpretações particulares e, a partir das determinações, necessidades e condições locais. Em síntese, o encontro do saber universal com os elementos da particularidade materializa a premissa da unidade na diversidade. E esse movimento, de necessitar constituir a dimensão sociocultural da atividade escolar (que, na maioria dos casos, ignora-o), é, indubitavelmente, a base de sua construção. Contudo, vinculada ao projeto societal aqui defendido, a relação que se vislumbra entre a escola e a dimensão sociocultural será dialética, em faces que se auto-alimentam:



A dimensão sociocultural local presente na comunidade, no lugar, no meio

social no qual a ação educativa, ou melhor, a unidade escolar está localizada, é uma referência de base para a organização de um trabalho educativo que se quer popular. Contudo, há que se apontar que, além dos elementos pré-existentes, os traços populares, a cultura, os costumes, a ação educativa, que é diretiva, está inserida em um projeto, que é um projeto de sociedade, que se quer alicerçado na perspectiva teleológica já exposta. Dessa maneira, o movimento que se busca com a dimensão de ocupação sociocultural da escola é que, ao incorporar em sua dinâmica os elementos socioculturais dos sujeitos constituidores da realidade escolar, por meio da mediação do referido projeto societal, a escola seja uma agência que contribua na manutenção da identidade sociocultural própria dos sujeitos e na consolidação da dimensão sociocultural mediada pelo projeto de sociedade que se quer construir. Ou seja, na escola ocupada, seu papel é o de construção dialética da dimensão sociocultural dos sujeitos que a constituem.

Entretanto, principalmente frente a uma realidade educacional e social como a vigente (na qual a escola nem se apropria da identidade sociocultural dos sujeitos, nem contribui para uma construção autônoma desta para os educandos, bem ao contrário, reforça a lógica de reprodução do sistema) faz-se necessário tecer algumas considerações acerca dos aspectos particulares desse duplo movimento dialético.

Do ponto de vista dos elementos socioculturais integrantes da realidade local dos sujeitos que se tornam educandos e educandas (seja qual for a realidade), ela é dotada de particularidades e especificidades, ignoradas pelo processo educativo formal, como afirma a professora em depoimento.

Na luta pela escola do campo e uma escola libertadora, eu aprendi que todas as pessoas têm o que ensinar, por mais analfabeta que ela seja. Os pais que não sabem ler, e nem querem aprender por conta da idade e da serventia, mesmo assim, têm com o que contribuir para a escola. Nas práticas agroecológicas, ao ensinar o trabalho no campo, no trabalho de organização. Quem passou pelo acampamento, tem uma história de luta que ajuda na organização da escola. E isso não é só para os Sem Terra não, imagine quanta coisa os sujeitos das comunidades podem ensinar para a escola? Os índios e o conhecimento da mata? Os operários das fábricas? Aqueles que trabalham no comércio? Eu acho que a escola para ensinar mais, tinha que antes, aprender mais.⁵⁰

⁵⁰ Caderno de Campo. Apontamentos de diálogo sujeito (a) de pesquisa.

A escola se organiza com parâmetros nacionais para o atendimento de uma realidade diversa. Existem diferenças, como as encontradas nas distâncias entre campo e cidade, entre periferias e centros urbanos, gritantes diferenciações regionais, diferenças sociais, mais acentuadas pela organização societal dessa sociedade de classes e, ainda, as diferenças individualizadas, entre portadores de necessidades especiais, populações específicas como as que se diferenciam por elementos étnicos e até mesmo segmentos religiosos distintos.

A amplitude da diversidade está contida na unidade do território nacional e, ao tomar a intervenção educativa pela ótica da universalidade totalizante, não é possível a construção de um sistema que abranja toda a diversidade. É por isso que a categoria autonomia se faz presente (ainda que com outras finalidades) no interior dessa consolidação oficial de sistema escolar, para que, em alguma instância, a diversidades e sua construção sociocultural particular sejam integrantes da dinâmica escolar. Ocorre que, em geral, tal prática não é efetivada.

As exceções à regra de tal movimento massificador fazem-se por ação dos sujeitos sociais organizados que não aceitam ser submetidos e massificados. Esse movimento de resistência, como os movimentos de operários, indígenas, negros, dos sujeitos do campo, dos portadores de necessidades especiais, além de avançar na aquisição de espaço para seus integrantes, evidenciam uma problemática que é do sistema educacional como um todo: em que medida a escola incorpora ou, no mínimo, permite a manifestação sociocultural dos sujeitos que a compõe em sua dinâmica de funcionamento? Ou, dizendo freireanamente, em que medida a realidade do educando e da educanda é o ponto de partida do processo educativo? Ou ainda, com as próprias palavras de Freire, “por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2003, p.30). Esse último questionamento já aponta para o significado que aqui se quer imprimir. Para o processo de ocupação da escola, em sua dimensão sociocultural, faz-se necessário que esse se faça presente e seja orientador das práticas escolares, tanto pedagógicas, quanto políticas. Pois esse último aspecto é fundamental, para a efetivação de uma ação com as características citadas, é necessária uma estrutura de exercício docente condizente, atendimento prioritário às realidades específicas desprovidas de estrutura, enfim, a ação pedagógica é ação política.

Tal prática não pressupõe uma diversificação da unidade do sistema educacional, muito menos, a negligência dos saberes historicamente acumulado aos sujeitos, pois não podem ser privados de cultura geral devido a sua especificidade. Os grupos sociais organizados em comunidades constituem determinadas relações que se consubstanciam em saberes. Num bairro operário, por exemplo, em uma região de alto desenvolvimento organizacional, como a região do ABC paulista, os condicionantes inerentes a tal realidade constituem uma comunidade dotada de certas características pelas quais se pode evidenciar uma propensa predisposição à organização.

No caso do MST, tais características, que são adquiridas e construídas mediante a inserção no processo de participação de luta pela terra, constituem, como já fora apontado, uma identidade coletiva. Um processo que é efetivado no cotidiano da experiência social, na qual os sujeitos estão envolvidos, ou seja, no trabalho e na práxis.

Da identidade pessoal simbolicamente afirmada nos documentos, o sem-terra passa então a descobrir quem realmente é ou pode vir a ser, à medida que começa a desenvolver certos talentos ou habilidades que nem sonhava ter. Quem nunca abria a boca, de repente vira locutor da rádio do acampamento; quem se dizia tímido, vira referência de negociação com o governo; quem era considerado o fofoqueiro da comunidade de origem, vira articulador das propostas de base... Quem era excluído de tudo passa a ser dirigente de uma empresa social complexa. O princípio da divisão de tarefas educa para as responsabilidades pessoais assumidas diante do coletivo. (CALDART, 2000, p. 117)

Esse processo de constituição de sujeitos coletivos que ocorre no MST é um indício da possibilidade de que outros agrupamentos sociais (como outras realidades específicas, movimentos sociais ou não e, ainda, comunidades, bairros, periferias, ou mesmo cidades (como aponta a teoria das cidades educativas) produzam esse processo de construção de identidades coletivas. O que sugere que a escola que atenda a tais sujeitos necessita superar a indiferença por tal fato. Isso ocorrerá institucionalmente se a escola inserir tais dimensões sociopolíticas em seu projeto. O que não se aplica somente a esse exemplo em específico, mas é extensivo aos segmentos dotados de especificidades já anunciados.

Porém, o que se quer destacar aqui é que, por mais complexos e diversos que sejam os segmentos que circundam uma unidade escolar, eles não são

desprovidos de características sociopolíticas comuns. E que esse elemento necessita ser considerado para a viabilização da ocupação da escola. Essa consideração promove um processo de participação mais efetiva dos sujeitos na vida escolar, uma vez que, o reconhecimento de suas características na dinâmica da escola exerce o que Bordenave (1989) chamou de sentimento de pertença. E são diretamente proporcionais: os índices de inserção sociocultural e a qualidade de participação dos sujeitos na prática escolar. Essa relação pode ser identificada no seguinte relato:

Quando conversamos nos encontros sobre a participação dos pais, da comunidade na escola, geralmente ouvimos reclamações sobre como é difícil os pais participarem. Mas também, escutamos que os pais são chamados para escola, ou para ouvirem reclamações sobre seus filhos, ou para contribuir com doações para o funcionamento da escola! Acredito que as reuniões com pais cheias, a participação massiva da comunidade na escola aqui, se faz porque a escola faz parte da vida das famílias. Precisa de ver a felicidade e orgulho dos pais ao virem ensinar sobre produção na escola, ou participar na construção da semana camponesa, e mesmo quando precisa encaminhar as reivindicações na Prefeitura.⁵¹

A outra face do movimento dialético dessa dimensão específica da ocupação da escola reside, justamente, na contribuição que se faz ao problematizar, a partir dos saberes historicamente acumulados e dos pressupostos científicos, a realidade sociocultural dos sujeitos na dinâmica escolar, o que, de acordo com o princípio da práxis aqui tomado, pauta-se no pressuposto da transformação das condições existentes. Nesse sentido, a prática escolar, ao se voltar problematizadora sobre a realidade, incorpora-se, potencialmente, de instrumentos interventivos.

Uma vez inseridos na dinâmica escolar, os elementos socioculturais dos sujeitos que compõe a unidade escolar (e que se estabeleça, entre tais elementos, a mediação do projeto societal que se vislumbra, tendo a práxis enquanto categoria orientadora da ação educativa) têm uma combinação que possibilita uma análise crítica do real e, até mesmo, dos limites e possibilidades da identidade sociocultural constituída até então. E, de acordo com a categoria de práxis, pressupõe-se que tal análise se faça acompanhada de procedimentos de intervenção, que visem à transformação dos seus elementos constituintes. Ou seja, a ocupação de escola do ponto de vista sociocultural pressupõe que os sujeitos sejam detentores dessa

⁵¹ Caderno de Campo. Reflexões sobre a participação dos pais, após participação de evento estadual sobre Educação do Campo. Soma de diálogos com sujeitos de pesquisa.

dimensão e que tal elemento deva se incorporar na dinâmica escolar, porém, não de forma engessada. Tal ação, de fato, é face de um processo dialético na perseguição do projeto de sociedade, na qual os sujeitos socioculturais se reconstruem permanentemente e, com eles, a realidade que a circunda, orientados pelo seu projeto societal.

Do ponto de vista prático, isso implica em uma ação escolar que, uma vez constituída por elementos do real, neles intervenha. Desse modo, uma escola ocupada é uma escola que, além de incorporar em sua dinâmica os problemas concretos do real, considera parte de sua função a transformação de tais problemas. Dessa forma, a dimensão sociocultural se faz imprescindível. Quem melhor do que os camponeses podem analisar criticamente a situação do campo? Essa premissa pode ser usada para as demais realidades escolares em particular. Assim, alinhando os interesses locais, mediados por um projeto societal universal, a escola ocupada se investe do binômio reflexão-ação que, em uma palavra, reveste-se de uma práxis educativa, dotada de todo significado que essa categoria contempla.

Do ponto de vista material, pode-se evidenciar alguns elementos desse aspecto da ocupação na realidade empírica observada na tese. A escola que observamos está inserida no movimento geral denominado “Por uma educação do Campo” e a cultura camponesa é um dos elementos centrais na educação do campo. Nesses componentes, incluem-se a cultura e a história da ocupação da terra e, ainda, elementos diretamente ligados à manutenção da existência da vida no campo e o trabalho como categoria central para isso.

Mais do que elementos a serem inseridos “transversalmente” no processo pedagógico formal, para a educação do campo, como já apontei, eles são essenciais para o processo educativo, partindo daí a articulação com os conhecimentos científicos. Esse é exemplo de “ocupação sociocultural”, pois, ao estabelecer esses princípios como componentes escolares, de uma forma direta, mantém-se a relação lógica e até mesmo constitucional de autonomia e de uma educação imbricada na realidade que vislumbra a emancipação. Ao mesmo tempo, estabelece-se uma relação educativa para além da escola, pois, tal concepção de campo, auxilia na construção contra-hegemônica das relações sociais estabelecidas e vividas na zona rural, principalmente a brasileira, em que o campo se encontra num espaço inferiorizado da organização social e, conseqüentemente, as relações educativas ali

oferecidas também, o que pode se constatado com o exemplo a seguir.

Especificamente no caso da escola tomada como referência empírica, pode-se destacar tal movimento da seguinte maneira. A dimensão sociocultural do sujeito Sem Terra se manifestou diretamente na prática educativa. Isso viabilizou uma série de conquistas da comunidade, como a escola propriamente dita, o acesso ao direito à educação. No cotidiano pedagógico, pressupostos dessa identidade foram se materializando na prática educativa, como por exemplo, a inserção de disciplinas diretamente ligadas ao campo, como as “Práticas Agroecológicas Ambientais”.

Tal inserção formal se faz imbuída do projeto de sociedade e de campo, que os sujeitos detêm, no caso, uma concepção de campo contra hegemônica. Enquanto a regra da produção agrícola é a produção em larga escala, a monocultura, a inserção no agronegócio, a agroecologia está alicerçada no pressuposto da sustentabilidade, prioridade para a produção alimentícia, diversificação de culturas, sistemas de distribuição alicerçados na necessidade.

Uma vez institucionalizada na escola, as “práticas agroecológicas” incidem dialeticamente, de modo formador, sobre a comunidade, pois os dados de campo⁵² indicam que, mesmo nessa comunidade escolar, coexistem perspectivas distintas quanto aos princípios agrícolas, com práticas voltadas inteiramente para o mercado. Assim, a escola fecha (ou abre!) o circuito dialético, enquanto agência formativa, que reforça os princípios socioculturais do sujeito Sem Terra, mediada por um projeto de sociedade pautado na emancipação, pois age no reforço da perspectiva de práticas agroecológicas que vão incidir na comunidade e em sua produção.

Esse princípio, aplicado a outras instâncias do sistema educativo, exerce a mesma função, uma vez que os sujeitos sociais concretos, com as características que lhes são próprias, ocupam os espaços escolares. A escola se torna um espaço de diálogo entre ciência e vida, fazendo um exercício de construção de autonomia em que os educandos (as), ao se atualizarem com os saberes historicamente acumulados, promovem o acréscimo qualitativo das ações cognitivas, sociais e até mesmo culturais. Contudo, de outro lado, mantém-se e reflete-se cotidianamente a condição cultural na qual está consolidada sua identidade.

⁵² Durante a construção coletiva do questionário sócio-cultural, já fora apontada tal contradição em relação às matrizes produtivas do Assentamento. O que foi confirmado com as respostas das famílias.

Esse exercício permanente, tanto pela garantia da integração dos elementos socioculturais da comunidade, como pela devolução dialética dessa pela escola, mediada pelo projeto societal e também pela ciência, viabiliza-se somente com a participação efetiva dos sujeitos constituintes da totalidade do processo. Ou seja, no caso escolar, pela totalidade da comunidade da escola, professores, alunos, profissionais da educação em geral e da comunidade que constitui a escola, de maneira “indireta”, pais de alunos, membros da comunidade circundante à realidade escolar, os sujeitos todos responsáveis pela identidade sociocultural.

Essa presença massiva da diversidade desses sujeitos necessita ir além do princípio da participação. Mesmo a cooperação (conforme indica a citação do caderno do MST sobre o tema) exige a necessidade de complemento, indicando outra categoria complementar. Das categorias analisadas como fundantes para a presente tese, a coletividade seria a categoria mais apropriada para a criação de um ambiente fundado nessa perspectiva de integração entre sociedade, comunidade e escola. Nesse sentido, penso que a coletividade exige que uma das dimensões do processo de ocupação da escola seja, particularmente, voltada para sua especificidade, o que sustentará a dimensão coletiva da ocupação da escola, vista a seguir.

5.4.DIMENSÃO COLETIVA DA OCUPAÇÃO DA ESCOLA

O capital propõe uma “invasão⁵³” da escola de maneira individual, ou mesmo unilateral. Basta olhar para a estrutura escolar vigente. A forma que a presença do sistema assume é constante, seja de forma ampla, pelos pressupostos da organização social vigente, seja de forma restrita, quanto às unidades escolares que, além dessa invasão pelos pressupostos do capital, convivem com uma ocupação local, dos sujeitos que são “donos” da escola, às vezes personificados na figura do gestor, ou na figura do Estado ou, de forma um pouco mais ampla, em um

⁵³ A mídia e outros veículos de posição ideológica contrária ao MST denominam a ocupação de terra enquanto invasão. Os termos têm significados bastante distintos, uma vez que a ocupação é uma ação legal e prevista constitucionalmente, enquanto a invasão é um ato enquadrado no sistema legal brasileiro como criminoso. A utilização de “invasão” aqui é intencional e incorpora a presente distinção.

pequeno número de profissionais que a ocupam de acordo com suas perspectivas e necessidades.

É nesse sentido que, para que a ocupação da escola se dê de acordo com a dimensão anunciada anteriormente, tal processo não prescinde do caráter coletivo. E isso pressupõe a articulação de uma série de categorias já anunciadas, além da própria coletividade. Cabe uma ressalva: até então, mais precisamente no segundo capítulo, foram expostas as mesmas categorias abordadas agora, coletividade, autogestão, autonomia, participação. O que diferencia os dois momentos expositivos é sua delimitação. Pretende-se, aqui, ir além do plano conceitual, evidenciar a práxis dessas categorias no exercício educativo contemporâneo, no interior da prática educativa do MST (o que também pode ser observado em seus documentos) e em sua unidade escolar pesquisada. Para assim, evidenciar de forma expressiva o movimento dialético da práxis.

Ao enfatizar o caráter precário do processo de participação individualizada que ocorre na realidade escolar atual, aponta-se, no tocante à organização interna das unidades escolares, a categoria autogestão como detentora de potencialidades e que faça enfrentamento a tal tipo de participação. A autogestão, nesse caso, é fundamental para garantir não somente o caráter imediato de qualquer projeto e ação, mas também para avançar numa perspectiva mais ampla da construção da identidade coletiva da unidade escolar que, por sua vez, é uma manifestação dos sujeitos sociais que a compõem. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que a participação é uma categoria necessária para esse aspecto da *ocupação*, ela não é suficiente, pois pode ser alinhada com princípios individualistas e não coletivos. A mesma observação cabe ao conceito de autogestão, pois, se tomada de uma maneira desarticulada ou desprovida de um projeto societal incorrerá no mesmo princípio do isolamento. É necessário ao mencionar a autogestão como categoria, retomar o princípio da mediação do projeto societal pautado na emancipação.

O simples tomar parte, desvinculado da perspectiva teleológica de uma concepção de organização societal, expõe-se ao risco da banalização e da superfluidade do caráter participativo. Iniciativas como os apelos constantes da mídia à ação voluntária, às campanhas de responsabilidade social das empresas elucidam bem tal risco.

Esse tipo de participação, que se torna cada vez mais comum junto às

escolas públicas, é uma espécie da ação paliativa na qual o cidadão, de uma forma mercantil, “compra” o título de cidadão, através de doações para as instituições públicas. No caso da escola, ocorre mais comumente com a secção de serviços (o que não anula a participação financeira) auxiliando a manutenção do processo de desresponsabilização contínua do Estado com relação à educação como um direito básico universal.

A organização atual da escola inibe a participação de alunos e professores no processo de gestão. Não se trata, obviamente, de obter o “consenso” dos alunos e professores ou sua “adesão”, como querem os proponentes da Qualidade Total, em torno do projeto existente. Trata-se, na realidade da participação crítica na formulação do projeto político-pedagógico da escola e na sua gestão, implicando na valorização do coletivo de alunos e professores como instância decisória que se apropria da escola de forma crítica. Mais ainda, significa que tal apropriação se estenda ao interior da ação pedagógica, rompendo as formas autoritárias de apropriação/objetivação do saber. (FREITAS, 2002, p.111) Grifos nossos.

De acordo com essa análise de Freitas, a categoria participação, que seria um bom ponto de partida para a consolidação da identidade escolar, torna-se um reforço para a implementação da lógica identitária do capital, consolidando a lógica do consumo, da troca e da mercadoria. Isso distancia os sujeitos do reconhecimento/construção de uma identificação contra-hegemônica.

Com a finalidade de avançar na perspectiva de construção coletiva, frente às limitações da categoria participação, é necessário inserir a categoria coletividade no debate. Mesmo os teóricos da educação que conceituam as categorias de forma bastante ampla sinalizam para a distinção. É o exemplo do historiador da pedagogia, Franco Cambi, que afirma:

O ‘coletivo’ é um ‘organismo social vivo’ colocado, ao mesmo tempo, como meio e fim da educação. É um conjunto finalizado de indivíduos ‘ligados entre si’ mediante a comum responsabilidade sobre o trabalho e a comum participação no trabalho coletivo. (CAMBI, 1999, p.560).

A utilização intencional de um analista que não compõe o rol daqueles que dão sustentação a esta tese e ao trabalho educativo do MST, como Pistrak, Makarenko, visa a acentuar o caráter objetivo da superioridade da coletividade em relação à soma das individualidades. Elemento apontado mesmo fora do quadro de análises progressistas.

Na coletividade, as relações mais gerais, que estão fortemente presentes na participação simples, dão lugar a uma categoria mais complexa em que são expressos os princípios de uma nova síntese dos sujeitos componentes da totalidade social. Essas características auxiliam até na consolidação da dimensão sociocultural, referenciada anteriormente, pois esse novo sujeito coletivo (a coletividade) que supera a soma das individualidades é constituído de uma contraposição à massificação cultural vinculada ao modo de produção capitalista. É na contracorrente da cultura de massa (cultura essa que atua em detrimento da cultura popular, na disputa de espaços de avanço para a socialização do saber, da necessária articulação desses com a materialidade da vida social) que se constitui a chamada coletividade. De saída, a categoria incorpora a dimensão sociocultural exposta anteriormente e não só, pois é também política e pedagógica, como pode ser constatado em sua estruturação aplicada ao fenômeno educativo.

Como apontou Freitas (2002), a coletividade incide, primeiramente, sobre a organização da escola que, sob o modo de produção capitalista, apresenta-se de uma maneira externa aos sujeitos que a constituem. Isso, quando se apresenta algum resquício de trabalho coletivo. Indicamos a categoria e a prática da autogestão como estruturantes de uma prática coletiva no interior da escola, que atenderia a observação de Freitas, em relação ao coletivo de alunos e professores. Mas o que, precisamente, seria autogestão na estrutura de escola pública vigente?

Uma primeira aproximação da categoria autogestão encaminharia a se observar um ponto de intersecção localizado no princípio de gestão democrática da escola. Isso não é suficiente para o exercício da autogestão, pois esta pressupõe que os envolvidos no processo de manutenção das atividades escolares e não um agente externo, exerçam sua gestão. Ou seja, a existência de uma figura de qualquer estrutura gestora no processo educativo em si coloca-se enquanto um limite para a autogestão. Isso não significa que a autogestão prescindia da gestão da unidade escolar (o que o próprio nome da categoria refuta), mas significa que a gestão não é um processo externo aos sujeitos que executam a ação e sim um processo que se localiza nesses e por esses sujeitos.

É nesse sentido que Freitas aponta para os coletivos de alunos e professores, pois são esses os sujeitos mais concretos da prática educativa vigente e, na configuração atual, não são eles que realizam atividades gestoras das unidades

escolares. Assim, ao contrário de possibilitar a participação dos sujeitos na gestão da escola, como pressupõe a gestão democrática, a autogestão requer que, além da participação, a gestão direta das atividades seja desenvolvida pelos sujeitos que a fazem.

Isso está presente nos princípios da educação do MST, em um princípio pedagógico específico, que se remete exclusivamente à gestão democrática. A síntese que se manifesta enquanto princípio é resultado de um processo que vai além da escola, ou seja, que foi construído no fazer-se Sem Terra, desses sujeitos, em sua luta pela reforma agrária. Desse modo, são descritas duas dimensões fundamentais para a gestão democrática nas escolas do/no MST:

a) A direção coletiva de cada processo pedagógico, que vai além dos seus participantes mais diretos, ou seja, educadores/educadoras e educandos/educandas. Isto quer dizer, no caso das escolas de acampamentos e assentamentos, a participação efetiva da comunidade na gestão da escola, bem como a relação desta escola com o conjunto de escolas ligadas ao MST, e a sua subordinação (crítica e ativa) aos seus princípios filosóficos e pedagógicos. b) A participação de todos os envolvidos no processo de gestão. Todos devem aprender a tomar decisões, a respeitar as decisões tomadas no conjunto, a executar o que foi decidido, a avaliar o que está sendo feito, e a repartir os resultados (positivos ou negativos) de cada ação coletiva. Isto é democracia! E só acontece se o coletivo organizar instâncias de participação, desde a direção política ou o planejamento mais geral da atividade de educação, até a esfera específica do aprender e ensinar ou da relação entre quem educa e quem é educado. (MST, 2005, p.173)

Desse modo, do ponto de vista estrutural para a viabilização da autogestão na escola, a primeira ação seria a transformação da esfera executiva de gestão, centralizada em uma figura individual, para uma estrutura que acolha a dimensão coletiva, uma equipe gestora, ou seja, um coletivo, que inclua a comunidade escolar. Isso, estruturalmente, é garantido na escola pesquisada, por meio da organicidade⁵⁴ do MST. Em sua estrutura de coordenação e frentes de trabalho, o movimento destaca integrantes do Setor Educação para participar dos conselhos da escola

⁵⁴ A organicidade é um conceito complexo e vinculado à práxis do movimento. “O significado e o conteúdo da organicidade abrange: ampliar a participação, elevar o nível de consciência das famílias, formar militantes – quadros, ter o controle político do espaço geográfico, implantar os círculos orgânicos (...)”. (MST, 2005b, p.88) Em termos organizacionais práticos, a sequência do documento citado aponta para a constituição de brigadas (500 famílias), núcleos (10 famílias) e a organização de setores (frente de massas, formação, educação, produção, finanças, comunicação, cultura, gênero, saúde e outros) com um representante de cada 50 famílias. Ela é complexa, por ser a “coletividade em movimento”, um fenômeno difícil de traduzir em conceito.

municipal e estadual. Ou seja, esses sujeitos, membros do MST, participam do organismo gestor da escola.

A prática das escolas observadas realiza o exercício (que é observado legalmente na maioria das instituições públicas, mas não praticado no cotidiano escolar) de que o organismo executor seja submetido por um organismo de gestão coletiva (ou colegiada como indica a legislação). Evidência, com a inserção de militantes do movimento, dos problemas do assentamento nas pautas das reuniões da APM, dos debates políticos em torno da questão do campo, que é possível usufruir da estrutura legalmente estabelecida em favor da coletividade. E, ao analisar esse fenômeno, não somente saliento a possibilidade, mas a necessidade de expansão dessa prática, como constituinte de uma gestão democrática de fato.

Para além dos conselhos formalmente instituídos no organograma legal das instituições públicas de ensino, é preciso salientar os dispositivos de autogestão de base, como os coletivos diversos dos segmentos escolares, são instâncias capazes de efetivar o funcionamento dos conselhos gestores legalmente existentes. Embora a tradição legalista possa visualizar, na composição formal do sistema escolar, indícios dos referidos coletivos apontando, por exemplo, os grêmios estudantis e as associações de pais, mestres e funcionários, o que se pretende com a expressão de *coletivos* é uma categoria e uma ação diversa de tais estruturas. Ao explicitar elementos da “auto-direção”, Pistrak descreve, tendo como referência o princípio da coletividade, as distinções entre as ações previstas estruturalmente e a manifestação social da atividade coletiva, uma vez que aponta para os processos educativos subjetivos que emanam dessa última forma de organização do trabalho pedagógico.

Em correspondência com isso a *auto-direção* em uma expressão muito adequada, torna-se auto-organização, auto-atividade. Se por escola nós vamos entender não o lugar onde as crianças apenas estudam, mas o lugar onde organizam sua vida, então a auto-direção também torna-se uma forma de organização da vida infantil. (...) A questão está em que a auto-direção compreendida no sentido de auto-atividade ampla dos estudantes, nos limites da vida escolar organizada, desenvolve neles hábitos de trabalho social: a manifestação da iniciativa, a elaboração do plano de atividade, a fundamentação e defesa dele, a organização do trabalho, a participação no trabalho coletivo na qualidade de administrador e de pessoa subordinada, e outros. (PISTRAK, 1924, p.39)

O apontamento de Pistrak evidencia a diferenciação qualitativa entre os processos, entre um participante formal de determinados mecanismos estruturais e do membro de uma coletividade que exerce a função de autogestão. O último processo exerce um caráter educativo que, além de desenvolver “hábitos” que vêm determinar o perfil do sujeito que a instituição pretende formar (constituído sobre a autonomia e não sobre a obediência) evidencia a natureza da gestão que se quer empreender no estabelecimento educativo. Uma vez que o processo coletivo de trabalho consolida a formação indissociável do dirigente e do dirigido, pressupõe-se que tal distinção é apenas operacional e temporária e intensifica-se a premissa de que todos são dirigentes, portanto, simultaneamente, todos são dirigidos. O excerto de Pistrak faz referência direta aos educandos e educandas, mas os princípios ali contidos se estendem à totalidade do processo educativo escolar, ou seja, professoras (es), funcionárias (os), equipe pedagógica. E o campo empírico de pesquisa remete a uma outra necessidade, da incorporação dos movimentos sociais e da sociedade nas práticas de condução das unidades escolares, instituições, segmentos, setores organizados da sociedade e ainda os movimentos sociais, compõe a participação e os mecanismos de gestão na dimensão coletiva da ocupação da escola.

Entretanto, os diversos setores no interior da escola são dotados também de especificidades, o que implica em dizer que, embora a escola, seja vista como uma única coletividade, não significa que os diversos segmentos escolares não sejam organizados em coletividades pautadas acerca de suas especificidades. O coletivo dos profissionais da educação, em sua maioria professoras e professores, por exemplo, é uma exigência fundamental para o êxito da coletividade escolar, pois são esses sujeitos, responsáveis profissionalizados pela função que é exigida socialmente da escola, a atualização dos saberes historicamente atualizados a serem oferecidos aos educandos e educandas. No caso do MST, há a compreensão clara dessa relação, manifesta na afirmação de que “Sem uma coletividade de educadores não há verdadeiro processo educativo.” (MST, 2005, p.174).

Um coletivo de educadores e educadoras se organiza para atender uma dupla demanda educativa: a primeira reside, como já fora apontado, na incorporação dos aspectos socioculturais dos sujeitos atendidos pela escola, na prática educativa. E a segunda reside na interpretação desses elementos, mediados pelo projeto societal e

escolar, em termos da relação e materialização nos conteúdos escolares. Contudo, há no bojo da atuação docente, que se volta primariamente para ação de ensino-aprendizagem, questões que constituem sua classificação enquanto categoria profissional. Isso implica dizer que, para além da função primária, o coletivo de educadores e educadoras é composto pelas demandas individualizadas do/da profissional da educação, demandas que incidem diretamente em sua função primária, pois as condições de trabalho dos educadores e educadoras contribuem, ou não, para o processo de ensino-aprendizagem dos educandos (as).

Nesse sentido, é importante sinalizar que os mesmos grupos que se organizam, para ação abaixo narrada, são os grupos responsáveis por atividades pedagógicas interdisciplinares no cotidiano da escola, que se vinculam, necessariamente com a atuação política:

Hoje nós podemos dizer que temos um coletivo de professores. No geral, os professores vão para as escolas do campo como castigo, e, esperam a primeira brecha para sair. Aqui na escola (Chico Mendes), todas as professoras e professores tem tempo de serviço que dão direito para escolher a escola que querem trabalhar, mas ficam aqui por opção, porque sabem da força do coletivo. Essa força é pedagógica e política. Você vê com os projetos da formação como os grupos trabalham. E tem mais. Quando vamos na prefeitura fazer as reivindicações, a gente monta a pauta junto, quase sempre na reunião da APM, e quando vamos conversar com os responsáveis, cada um leva um item de pauta para expor. Assim, não se queima um ou dois, e ainda, mostra a força da união, do coletivo.⁵⁵

E são os/as profissionais da educação os sujeitos mais apropriados para identificar lacunas e gerar políticas educacionais que revertam os quadros de precariedade no qual está imersa a realidade educacional brasileira. São esses sujeitos que vivenciam as situações de superlotação de turmas, ausência de recursos de toda ordem para a consecução das atividades de ensino. São eles, ainda, que presenciam as situações que motivam evasão escolar, repetência. E esses sujeitos sofrem, literalmente, as consequências da precarização da profissão docente, em relação às condições de trabalho, salários, reconhecimento social, limites em sua formação inicial e continuada, entre outros indicadores cruciais, que determinam o êxito ou fracasso de sua atuação profissional.

⁵⁵ Caderno de Campo. Diálogos com sujeito (a) de pesquisa sobre estratégia de mobilização e de ação coletiva.

Nesse sentido, uma coletividade de educadores e educadoras se constitui e se movimenta para viabilizar o projeto educativo escolar, equilibrando questões que dizem respeito a sua atuação e que fundamentam estruturalmente sua prática profissional. Isso implica em afirmar que essa coletividade faz de questões pontuais, como por exemplo, a remuneração do professor, uma questão política, mas também sociocultural e pedagógica. Sua função se articula com as demais dimensões da ocupação da escola e a coletividade é um de seus constituidores.

Uma situação concreta pode dar visibilidade para tais postulados. Na escola, que dá base material à tese, ocorreu (e ocorre) um fenômeno que materializa essa dupla dimensão: o já referido processo de formação continuada.

É preciso haver uma compreensão coletiva da necessidade de formação de professores que atendam às demandas da escola que queremos. Professores capazes de consolidar o processo desta escola, que saibam transpor a precariedade da formação docente inicial, que saibam mobilizar-se para melhorar as condições ruins de trabalho e a falta de valorização da atividade do educador. Para isso, o que ajuda é a construção de ações permanentes, como um programa de formação continuada. (COMILO, 2008, p.26)⁵⁶

Esse processo também incide diretamente sobre as questões pedagógicas, pois é um espaço de reflexão, sistematização e proposição de práticas escolares e também docentes. Contudo, para sua viabilização, o coletivo docente empreendeu um embate para com os organismos mantenedores para salvaguardar um direito inerente à carreira docente. O direito de que, no interior de seu tempo de trabalho, fosse computado um espaço formal (carga horária) para que fosse realizado esse processo de formação. Esse fato que não se deu como concessão fácil, “(...) sua realização inicial foi bastante voluntarista. Começamos o curso de formação continuada sem recurso algum, com alimentação coletada no assentamento (...)” (COMILO, 2008, p.26) e até o reconhecimento (sempre ameaçado), foram vários embates com o poder público.

O caso evidencia a indissociabilidade entre os problemas da carreira docente e as questões pedagógicas da escola. Nesse exemplo, ainda, pode-se destacar que é necessário avançar na consolidação de tal realidade. O processo de formação continuada, para figurar efetivamente na vida escolar, necessita ser inserido

⁵⁶ É oportuno ressaltar que a referência citada é da diretora da Escola Municipal Chico Mendes, sujeito de pesquisa. Ela se refere ao processo de formação continuada que é fornecido de exemplo.

legalmente nas normatizações do sistema de ensino, o que é fundamental, pois uma série de intervenções pedagógicas definidas no interior do processo de formação continuada e já incorporadas na dinâmica escolar só se viabilizam com tal espaço de discussão garantido, que também é uma ferramenta estratégica para a manutenção do próprio coletivo docente.

Do outro lado da questão, figura a função pedagógica da organização docente coletiva. Mesmo destinando uma seção do capítulo especialmente aos elementos pedagógicos, não é possível deixar de assinalar a contribuição direta da coletividade nas atividades de ensino, pois “é a existência de uma íntima solidariedade de trabalho entre todos os educadores, a subordinação das necessidades gerais — aliás, puramente imaginárias — de cada especialidade aos objetivos gerais do ensino”. (PISTRAK, 2000, p.147). Isso indica que, por se tratar a escola de uma instituição educativa, sua especificidade, bem como a especificidade profissional dos educadores (as), remete, inflexivelmente, às questões do ensino, ou, mais apropriadamente, à atualização dos saberes historicamente acumulados.

Para não antecipar o debate das dimensões pedagógicas, mas situá-las no debate da dimensão coletiva da ocupação da escola, toma-se a formação continuada de professores em seu caráter coletivo. Referenciada tanto teoricamente (como fora enunciada no segundo capítulo, inclusive com referências de Marx e Mézáros), quanto na prática concreta (o processo de formação continuada da escola que constitui a base material da pesquisa é referenciado ao longo do texto), é um processo que oferece abundantes situações para evidenciar dimensões coletivas de ocupação da escola.

A própria existência de um processo de formação, realmente continuada, dos profissionais da escola, já é um sinal de coletividade, pois as referências que se têm, em geral, nos sistemas de ensino acerca da formação continuada, são programas oferecidos por agentes externos ao processo escolar, desprovidos de uma inserção concreta na realidade da escola. Os docentes da escola pesquisa percebem e salientam tal princípio:

É até engraçado ir a Faxinal do Céu, receber as pastinhas da “formação continuada⁵⁷” e também certificado. E olha que muitas vezes, as oficinas

⁵⁷ No Estado do Paraná, há um Centro de Formação Continuada de Professores, em Faxinal do Céu, município de Pinhão, região central do Estado. São oferecidas capacitações aos docentes do Estado

são baseadas nas experiências da Escola! Não digo que não é importante que tenha momentos como esse, de grandes conferências, palestras, troca de experiências, mas a formação continuada mesmo, se faz é na escola, no planejamento e avaliação coletiva, no desenvolvimento dos projetos, na integração com a comunidade.⁵⁸

Por definição, em uma dimensão coletiva, um processo continuado de formação, pressupõe que o mesmo se faça junto aos sujeitos docentes que compõem a realidade escolar e, dessa maneira, inserindo em sua dinâmica os problemas de tal realidade. É um processo que alia a intervenção geral e até mesmo externa aos processos de ação local. Como tal perspectiva é exceção à regra, sua efetivação se dá somente pela auto-organização dos sujeitos docentes.

É necessário, ainda, salientar que tal processo de formação é um espaço de sistematização do trabalho pedagógico e até mesmo de sua organização que abrange, para além das atividades docentes, mesmo que seja um processo exclusivo a essa categoria profissional. Isso implica em dizer que esse é um espaço estratégico, pois é um espaço formalizado de ação no interior da estrutura educacional vigente, ou seja, amparado teórica e legalmente pelos sistemas escolares. Uma vez ocupado, esse espaço se consolida como instrumento do coletivo docente para articular suas demandas específicas, como condições de trabalho, atuações individualizadas com as práticas e intervenções escolares, mediatizadas pelo projeto societal que se materializa na escola. Esse movimento de articulação é justamente o que define o caráter coletivo da ação, uma prática organizada que partilha de princípios e um objetivo comum. Salientar a dimensão coletiva da formação continuada de professoras e professores é evidenciar a necessidade da construção de um espaço de auto-formação permanente, que tenha como fundamento e objetivo um projeto que, mais do que escolar, é societal, e se pauta na emancipação. E isso se faz no cotidiano, no real, ou seja, na práxis.

Expor em primeira instância as possibilidades de organização coletiva do segmento docente não implica na afirmação de que esse segmento é preponderante na ação escolar, o que revelaria, em si, uma contraposição a um processo coletivo. Continuando no processo de evidenciar as possibilidades e necessidades de organização coletiva dos segmentos escolares, tomam-se, agora, **os educandos e**

e vem sendo bastante utilizado pela coordenação de Educação do Campo (coordenação estadual ligada a Secretaria Estadual de Educação) e atendendo educadores e educadoras dessa área.

⁵⁸ Caderno de campo. Comentário de sujeito (a) de pesquisa.

as educandas como ponto de referência. Esse segmento, que é tratado comumente como mero objeto no sistema escolar, segue a lógica da educação “bancária” denunciada por Freire (1999).

Na dimensão coletiva da ocupação da escola, é fundamental a ação coletiva dos educandos e educandas. E não se está dimensionando uma determinada parcela desses. Todos os membros discentes componentes das unidades escolares têm condições de se organizarem coletivamente, independente da idade. Tal afirmação é necessária, pois muitos educadores advogam que as crianças pequenas não têm condições de participação direta nas atividades escolares. A perspectiva coletiva assume uma posição contrária a essa e vai além. Se há algum segmento prioritário na organização escolar e, conseqüentemente, em sua dimensão coletiva, seria o segmento discente. Tal prioridade se dá, por serem eles, educandos e educandas, os sujeitos centrais do processo educativo. É em torno deles, de suas necessidades de atualização que a instituição escolar existe. Nesse sentido, é inaceitável que a organização escolar se consolide alheia a sua participação.

Um fazer coletivo, que abranja o corpo discente, pauta-se, inicial e fundamentalmente, na partilha dos objetivos que se estabelecem para a prática educativa, que se materializa, mediatizado pelo projeto de sociedade, no projeto da escola. Os discentes vão compor uma coletividade na medida em que tenham clareza de qual é o objetivo de sua ação e de qual é sua parcela de contribuição para o alcance de tal objetivo. É por isso que a participação dos educandos (as) não se resume em atividades esvaziadas de significados, como a manutenção da disciplina na sala de aula, ou envio de bilhetes aos pais. As pequenas tarefas fazem parte do processo coletivo, na medida em que suas vinculações com o projeto escolar sejam existentes e estejam visivelmente esclarecidas.

Esse processo de partilha dos objetivos da instituição escolar com o corpo discente proporciona a possibilidade de inserção desses nas atividades escolares das mais variadas natureza: organizacionais, pedagógicas, metodológicas, estruturais, políticas e sociais. No caso organizacional e metodológico, é possível que os discentes assumam, efetivamente, por exemplo, a matriz do trabalho como princípio educativo, transformando a escola em uma grande “oficina”, como ocorre nos casos narrados pela tradição pedagógica russa (ver apontamentos efetuados no

segundo capítulo); estruturalmente, a participação discente é um fator determinante para uma organização curricular que rompa com a lógica disciplinar (que tem sua matriz taylorista-fordista) que vigora nos sistemas educacionais. Nesse caso, o envolvimento real e coletivo dos educandos e educandas oportuniza a adoção de atividades interdisciplinares, de intervenção prática e concreta obtida por meio do manuseio dos conteúdos escolares.

Utilizando-se de um exemplo já referenciado, o caso da inserção curricular da disciplina de práticas agroecológicas ambientais, pode-se dizer que uma intervenção social junto aos pais e produtores camponeses, por parte de uma escola que ensina práticas agroecológicas, encontra respaldo em uma organização coletiva discente, que exige que a problemática de uma produção sustentável esteja na pauta interna (definições acerca da produção familiar) e na pauta local, estratégias da comunidade, no caso, o assentamento, de prioridade de produção. Tal intervenção só é possível se o agrupamento dos/as estudantes seja mais do que a soma das individualidades, seja uma coletividade, ciente de seus objetivos sociais. Ou seja, o projeto escolar e seu conteúdo só encontrarão aderência nas práticas concretas cotidianas se os envolvidos partilharem e comungarem de seus objetivos finais. E isso é notável não em grandes intervenções sociais, mas também nas esferas locais, nos hábitos familiares, como se pode constatar no relato:

Esses dias o pai de uma educanda estava conversando comigo. Ele diz que, tempos atrás, sua menina tinha o feito passar vergonha. “Quando eu estava preparando a máquina de veneno” dizia ele, “minha menina me perguntou”: “Pai, porque o senhor vai passar tanto veneno no arroz, se lá na escola o senhor ajuda a ensinar que é bom produzir alimentos sem veneno?” O pai continuou: “pois é professora, é nessas horas que a gente vê que a educação é uma coisa séria, são eles que estão nos educando!”⁵⁹

As crianças podem não deter todos os instrumentos que lhes possibilitem uma participação pedagógica na organização do ensino, análises curriculares, relação entre sua formação e o mundo concreto e do trabalho. Contudo, o exemplo acima mostra o potencial que as crianças detêm e a abrangência de uma ação educativa que as insira de fato. Nesse sentido, a organização dos coletivos infantis, se articula com a dinâmica escolar e, quanto mais essa estrutura proporcionar espaços de manifestação dessa organização, mais possibilidades de participação,

⁵⁹ Caderno de Campo. Relato de sujeito (a) de pesquisa, durante a construção coletiva do questionário sócio-cultural a ser aplicado na comunidade.

em termos efetivos serão criadas. Assim, coletivos infantis, necessitam ser previstos no projeto escolar e incorporada no cotidiano das unidades educativas.

O objetivo dos coletivos infantis é a implementação da “auto-organização dos/das estudantes”, que é o décimo princípio pedagógico do MST. Essa esfera é fundamental para a realização do coletivo escolar pleno que abranja toda escola. O objetivo a ser atingido encontra-se na própria definição da auto-organização:

Auto-organizar-se significa ter um tempo e um espaço autônomos para que se encontrem, discutam suas questões próprias, tomem decisões, incluindo aquelas necessárias para sua participação verdadeira no coletivo maior de gestão da escola. (MST, 2005, p.173).

Há ainda um segmento: o dos/as funcionários/as de escola de diversas funções gerais, sejam burocráticas, sejam dos chamados serviços gerais, que, frequentemente, nem são relacionados ao lado de atividades pedagógicas. Entretanto, ao se propor a categoria coletividade como uma das dimensões da ocupação da escola, não é admissível que esse “lapso” de não integrar tais profissionais na totalidade pedagógica ocorra. Em seu “Poema Pedagógico”, ao narrar a saga da coletividade das escolas que dirigira, Makarenko relata com precisão e facilidade o papel pedagógico desses profissionais. “Kalina Ivanovitch” que, em primeira instância, apresenta-se como ecônomo da Colônia Gorki no referido livro, seria (aproximando da nossa realidade escolar) aquele profissional de serviços gerais, em todo sentido da expressão. Na dinâmica da organização coletiva daquela unidade educacional, sua atuação relacionava-se perfeitamente aos processos educacionais, pois os serviços pontuais, do plantio de alimentação ao gerenciamento dos recursos oriundos da comercialização de seus excedentes, articulavam-se, na Colônia Gorki, ao processo de ensino.

Essa experiência evidencia que, uma vez que o projeto escolar relacione, de forma efetiva, elementos da dimensão sociocultural dos sujeitos atendidos e incorpore os pressupostos do projeto de sociedade que vislumbra, a participação dos sujeitos que fazem parte do processo, por mais específico que seja seu trabalho, contribuirá para o desenvolvimento direto das atividades pedagógicas. E ainda, por contraposição, mostra o distanciamento que ocorre hoje dos serviços gerais e burocráticos da prática pedagógica. Uma anomalia que é própria da estruturação presente no sistema social que, em última instância, remete-se à

ruptura entre pensar e fazer exposta no primeiro capítulo.

Outro exemplo prático, mais próximo, inserido no processo de pesquisa aqui relatado, evidencia o quanto o ambiente educativo coletivo proporciona a participação efetiva, dos membros envolvidos. Em um dos encontros de formação continuada que ocorrera na Universidade parceira, em Foz do Iguaçu, o grupo desenvolvia um debate sobre projeto político pedagógico.

O ponto debatido era a forma que a comunidade escolar se inseria na escola, mais precisamente, qual o caráter educativo dos sujeitos que agem “indiretamente” na unidade escolar; comércio local, prestadores de serviços, etc. Houve uma intervenção de um senhor, manifestando que a forma que o serviço é prestado também é educativa. Passado o debate, fui procurar saber quem era aquele senhor que fizera a intervenção, pois não o reconhecia, indaguei se era professor novo. O grupo de professores me respondeu que ele era o motorista que a prefeitura tinha cedido para executar o transporte até a universidade.⁶⁰

Essa intervenção denota o caráter socializador que a prática coletiva contém. Embora não fazendo parte do “coletivo escolar”, que faz a formação continuada, o profissional da prefeitura se sentiu parte da atividade e apontou que seu trabalho diário também é parte da coletividade escolar, pois está diretamente ligado à atividade educativa, uma vez que é motorista também dos educandos (as).

Em síntese, pode-se afirmar que o trabalho coletivo dos sujeitos, que hoje se encontram afastados do processo pedagógico, caminhará para a unidade na medida em que a organização escolar se constituir a partir de um projeto efetivamente coletivo. E é necessário ressaltar que essa coletividade não se esgota nos sujeitos intra-escola. Como já fora ressaltado, a totalidade dos sujeitos que compõe o espaço que circunda as atividades escolares, os sujeitos, os movimentos da sociedade, em uma perspectiva coletiva de ocupação da escola, constituem o cotidiano pedagógico das mesmas. E que para isso se efetive, a dinâmica escolar (atividades, ações conjuntas e até mesmo o processo ensino-aprendizagem) necessita incorporar tais sujeitos em sua dinâmica de desenvolvimento.

A efetividade de uma práxis coletiva não se faz instituída externamente por qualquer regimento, estatuto ou documento, pois a coletividade não é uma estrutura, um conjunto de normatizações ou mesmo um compêndio de estratégias pedagógicas participativas. Ainda que determinadas práticas pedagógicas possam

⁶⁰ Caderno de Campo. Anotações pessoais da etapa de Foz do Iguaçu em Janeiro de 2007.

ser localizadas como constituintes do processo educativo coletivo, esse não se resume a elas. A característica central do trabalho coletivo, propagada enfaticamente pelos teóricos que vivenciaram atividades escolares coletivas, como Makarenko, é o “sentido determinado” (em suas próprias palavras) ou objetivo comum ou ainda projeto, da maneira que vem sendo utilizado neste texto.

Nesse sentido, toda a dinâmica que vise a uma ocupação coletiva da escola, os coletivos específicos de segmentos ou por ações, as atividades orientadas para a sensibilização, desenvolvimento e práticas coletivas, constituem-se dotadas de um “sentido”. O que se postula neste trabalho é que esse sentido esteja relacionado com os princípios de uma sociedade que possa vir a se emancipar.

Como esses princípios sociais não são exclusivos dos sujeitos escolares e, ainda, como as unidades escolares se constituem organicamente relacionadas à sociedade de maneira geral, falar em dimensão coletiva da ocupação da escola é mais do que fazer referência somente ao projeto de sociedade comum. Essa articulação se faz em conteúdo e forma. Forma, pois a categoria ocupação da escola como um todo só é viável mediante atuação coletiva, desde os processos de mobilização popular por escola até as dimensões que estão sendo expostas neste capítulo. E em conteúdo, pressupõe-se que o coletivo, mais que um instrumento, seja integrado enquanto finalidade. A escola por ser uma instituição educativa é responsável pelo desenvolvimento de valores coletivos, ou seja, é a própria coletividade um dos saberes acumulados historicamente.

5.5.DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA OCUPAÇÃO DA ESCOLA

A última dimensão da ocupação da escola aqui relacionada, a pedagógica, necessita de uma primeira observação. Ela não se sustenta desvinculada dos aspectos já referenciados. Novamente, pode-se tomar como ponto de partida da análise a educação realizada no interior do MST, pois, nela, encontra-se uma postura evidente de ruptura com o processo hegemônico de educação e afirmações de que as práticas pedagógicas necessitam acompanhar tal ruptura, que tem como base, o próprio princípio gnosiológico: “Ocupar a escola quer dizer, em um primeiro e básico sentido, *produzir a consciência da necessidade de aprender*, ou de

saber mais do que já se sabe” (CALDART, 2000, p.137) (Grifos no original). Isso porque, o acesso ao saber historicamente acumulado, para os sujeitos que estão desprovidos dele, é um ato de ocupação. Contudo, essa educação postulada pelo MST, deixa claro em seus princípios, que se recusa a incorporar somente o conteúdo imposto pelo modo de produção, já apontado como elemento contrário ao propósito educativo e escolar aqui defendido, vinculado à emancipação humana. Além de materializar a necessidade que, muitas vezes, é apenas retórica, da indissociabilidade entre o político e o pedagógico, o MST esclarece que o conteúdo escolar, as relações pedagógicas e suas manifestações no interior da organização escolar, as práticas de hierarquia e de poder, têm vínculos maiores que não cabem na escola. Assim, a transformação dessas manifestações escolares, o que se aproxima da prática de ocupação da escola, é um ponto de partida. É a constatação que partilhamos com Célia Regina Vendramini:

Não teria sentido o MST lutar pela escola da forma como ela está instituída. Temos uma escola cujo conteúdo reflete certas relações humanas que não correspondem aos objetivos do MST, que busca transformar a sociedade e as relações sociais que a engendram. (2001, p.165)

Cabe aqui uma importante ressalva. Como fora destacado no primeiro capítulo, uma das características da escola capitalista, em seu processo contraditório de formação/deformação, é seu caráter “improdutivo” (que é produtivo para a manutenção da ordem vigente). Essa característica é cada vez mais acentuada na realidade brasileira, vide os índices escolares atuais e a qualidade de formação, principalmente da escola pública. Nesse sentido, a transformação da escola vigente, sua ocupação, do ponto de vista pedagógico, se dá na aquisição efetiva do conhecimento científico, de maneira articulada com o projeto societal emancipatório. É essa articulação que garante a diferenciação para com a forma escolar instituída, mesmo aquela que cumpre seu objetivo para a uma minoria. Em síntese, a dimensão pedagógica da ocupação da escola, reside na premissa de que o saber historicamente acumulado é necessário para a formação humana integral, portanto, é uma “ferramenta” necessária para a luta de classes e para a consolidação de um projeto societal emancipatório. Entretanto, há que se destacar que a organização tradicional desse saber, a estrutura científica “oficial” é, em última instância, contrastante com um projeto emancipatório. Por isso é necessário saber,

porém num constante questionamento sobre o que saber.

As observações críticas acerca da organização escolar, intencionalmente iniciadas com as referências oriundas da prática educativa do MST, circunscrevem-se a esse movimento, só em seu ponto de partida, pois qualquer ação educativa que se quer emancipatória, inclusive e principalmente nas escolas públicas, observa os mesmos limites frente à organização escolar vigente. Esse propósito de contraposição à estrutura escolar necessita se traduzir em práticas pedagógicas concernentes a tal objetivo. Isso quer dizer que a ocupação da escola se dá também em sua forma e não somente em seu conteúdo (de nada valeria uma concepção emancipatória operacionalizada sob práticas que dão sustentação para a presente organização escolar). Nesse sentido, ao narrar elementos da ocupação pedagógica da escola, far-se-ão apontamentos sobre ações e estruturas organizacionais que indicam e fomentam novas formas de relações pedagógicas, com raízes já explicitadas e não como instrumentos em si.

Especificamente no que diz respeito à escola e seu cotidiano, a *ocupação* da escola tem várias instâncias a serem promovidas, que se localizam no âmbito docente, na estrutura e organização da escola, porém, sempre de acordo com os princípios já delineados acima. Desse modo, pretende-se aqui evidenciar uma série de situações, estratégias, abordagens que se vinculam ao cotidiano pedagógico. Nessa exposição, além de se relacionar experiências existentes e em curso (nos casos de questões generalizáveis), procurar-se-á realizar alguns apontamentos sobre necessidades práticas para suprir demandas populares em relação ao sistema escolar vigente.

Destaco elementos ligados à educação do campo que são emblemáticos. E para fazê-lo, de saída, abordarei a temática da organização da escola, no tocante à principal reivindicação acerca da especificidade da educação do campo: a questão dos tempos escolares, que se materializa no calendário escolar.

O exemplo do calendário é simbólico, pois carrega com ele uma série de reflexões necessárias para se postular uma organização do trabalho pedagógico de acordo com as necessidades da educação do campo. Vejamos: ao se proporem mudanças para um calendário específico que respeite os tempos de trabalho agrícola, o primeiro obstáculo estabelecido é a organização do sistema (seja municipal ou estadual), pois os/as profissionais podem pertencer concomitantemente

a um outro estabelecimento de ensino. Daí, desdobram-se duas necessidades: o ingresso e a carreira para o (a) educador(a) do campo e suas condições de trabalho. E para a manutenção desse calendário, mediante a resolução do problema do corpo docente da escola, resta ainda a adaptação burocrática dos organismos mantenedores, em administração do pessoal e outros elementos técnicos. Temáticas de fácil resolução se o trabalho (mais enfaticamente destacado no campo, e em relação aos tempos escolares) fosse uma categoria presente para e na organização da escola.

É necessário destacar como se articulam as categorias. A questão da organização do trabalho pedagógico toca na questão do trabalho profissional docente. E as referências ontológicas também se ancoram na problemática do trabalho. Assim, compreende-se porque o primeiro princípio das escolas de acampamento/assentamento, que é citado no *Documento Básico do MST*, é “ter o trabalho e a organização coletiva como valores educativos fundamentais” (MST, 2005, p.29), o que se repete no caderno sobre os *Princípios da Educação do MST* e em cadernos específicos, como *Escola, Trabalho e Cooperação* (MST, 2005). A indicação aqui é no sentido de evidenciar que as dimensões do trabalho se articulam na totalidade do processo educativo.

No chão da escola, vinculada à organização do trabalho pedagógico, assim se põe a problemática: a organização desses tempos escolares (leia-se, calendário), de um lado, é fundamental para a demarcação da especificidade sociocultural da escola do campo; de outro lado, a estrutura educativa não está pronta para responder a tal necessidade. Eis um campo aberto para a *ocupação* pedagógica da escola. Tal “problema” se desdobra em vários outros, como a composição e a necessidade material específica para as escolas do campo; um debate mais aprofundado sobre as relações de seus trabalhadores, que são os educadores do campo; por que tal opção e, ainda mais, se a forma organizacional sobre a qual o sistema escolar está constituído contribui para o desenvolvimento educativo.

A questão do calendário revela necessidades que vão além das escolas do campo e pode ser seguida da seguinte questão: qual é o real alcance da autonomia escolar mediante a estrutura organizacional vigente? A ocupação pedagógica se dá na contraposição a elementos que parecem estar naturalizados na prática escolar. A organização curricular é exemplo disso. A postura disciplinar, conteúdista e

fragmentada em que as escolas transmitem seus conteúdos para os alunos se apresenta como se fosse a única.

Esse debate é perpassado por uma categoria de análise crucial, a ideologia, o que sustenta, por exemplo, a “naturalização” que se dá a organização escolar vigente. No Brasil, a estrutura básica do regime disciplinar, a disposição organizacional da escola, recursos humanos e estrutura física e a predominância de uma abordagem pedagógica centrada no professor e no planejamento, além de ser hegemônica, é marcada pela ausência de possibilidade, ou seja, a afirmação de que “não há outra maneira de organizar a escola” é corrente. Ideologicamente, construiu-se uma perspectiva de que essa é a única organização escolar possível. Porém, para a realização dessa afirmação, faz-se necessário observar com maior rigor o que se está chamando de ideologia.

No campo acadêmico, é atribuída a Marx uma compreensão rígida acerca da ideologia, como “falseamento da realidade” (RAINERI, 2003). Marx não se propõe a definir a terminologia ideologia, contudo suas obras, em parceria com Engels, relacionam ideologia à consciência, representações e atividade humana. Em *A Ideologia Alemã*, em nota, pode-se abstrair a concepção de ideologia como realidade “invertida”:

As representações aceitas por estes indivíduos são ideais quer sobre as suas relações com a natureza, quer sobre as relações que estabelecem entre si ou quer sobre sua própria natureza. É evidente que em todos esses casos, tais representações constituem a expressão consciente – real ou imaginária – das suas relações e das suas atividades reais, da sua produção, do seu comércio, do seu comportamento político e social..., se nas suas representações consideram a realidade invertida, este fenômeno é ainda uma conseqüência do seu modo de atividade material e das relações sociais... (MARX, ENGELS, 2000: p.25).

Se, por um lado, tal afirmação chama atenção para o caráter tendencioso de determinadas práticas sociais (no caso em tela, a organização da escola capitalista), por outro, constitui-se um campo a ser compreendido e também ocupado. Para isso, faz-se mais apropriada a compreensão gramsciana acerca da ideologia, que a compreende “como uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, nas atividades econômicas e em todas as manifestações da vida intelectual e coletiva” (GRAMSCI, 1986, p.16). Dessa maneira, a ideologia compõe sim conteúdos e práticas escolares e, dada a organização social vigente,

corresponde aos anseios do capital. Porém, gramscianamente falando, é um conceito dinâmico e também há possibilidades de contraposição ideológica. No caso da organização escolar, duas ações são necessárias: reconhecer o caráter ideológico da abordagem escolar tradicional e construir práticas educativas contra-hegemônicas. E as experiências que destoam dos padrões estabelecidos, as que compõem a história da luta pela educação, as que se encontram em desenvolvimento e, ainda, aquelas que se querem construir a partir da ocupação da escola, são evidência de que há alternativas para a organização escolar.

Todo esforço para se organizar a escola por meio de outra matriz curricular não é bem vindo e, às vezes, até combatido (a experiência dos temas geradores, a própria forma interna de manifestação dos tempos – espaços alternados de trabalho e educação – como a pedagogia da alternância). Há muitas experiências com êxito que demonstram a potencialidade de tal estruturação, como as já citadas, que estão vinculadas à educação do campo.

Embora já referenciado, é interessante destacar ao menos duas experiências no próprio MST, que se encontram além das unidades escolares pesquisadas. A organização pedagógica das Escolas Itinerantes do Paraná segue uma proposta que se aproxima dos temas geradores de Paulo Freire. Essa organização pedagógica, mesmo confrontada com as condições precárias de uma escola de acampamento, vem fornecendo indícios de sua viabilidade e capacidade de enfrentamento da lógica escolar disciplinar.

O caso da alternância pode ser evidenciado por meio dos chamados cursos de Pedagogia da Terra. Cursos superiores formatados sobre as demandas de populações específicas, no caso, integrantes de movimentos sociais que trabalhem com a Educação do Campo. Esses cursos rompem com a lógica formal dos cursos de graduação, pois são formatados em regime de alternância, com períodos concentrados em três meses do ano nas universidades e ações educativas nas comunidades. Características que proporcionam a possibilidade de uma efetiva auto-organização e autogestão do curso por parte dos educandos e educandas. Essas experiências acentuam a contraposição à ideologia dominante que apregoa “que não há outra forma de organizar a escolar, que não a vigente”.

Na mesma lógica de rompimento com a ideologia da fatalidade do imutável, que paira sobre a organização escolar, permanece a necessidade popular de atuar

sobre a seleção dos conteúdos escolares. Como a escola é a agência social cuja responsabilidade é, entre outras, socializar o conhecimento historicamente produzido e acumulado (isso quer dizer científico), a seleção de conteúdos se constitui num processo de escolha de que tipo de ciência interessa àqueles que são sujeitos do processo educativo.

A grande contraposição à seleção de conteúdos é o discurso da privação científica dos educandos (as), ou seja, ao efetuar a seleção dos conteúdos, a escola ou os educadores(as) privam seus educandos e educandas do acesso ao saber. A resposta se faz num desdobramento da questão, pois a classe trabalhadora, portanto popular, tem direito a toda atualização científica que a escola puder oferecer, o que não quer dizer que a seleção curricular não deva ser feita. Os conteúdos escolares (da escola vigente) correspondem, de modo amplo, a uma lógica prejudicial à formação de um senso crítico por parte dos alunos da classe trabalhadora, de modo que esses consigam apreender seu papel em um projeto de transformação social. Ocorre comumente que fazer opções entre que história, que física, que matemática, que língua se deve ensinar e aprender, que corresponda ao movimento das lutas entre as classes, ou seja, o posicionamento do educadora/educador faz-se com a pergunta freireana em epígrafe no primeiro capítulo: a quem sirvo com minha ciência?

Um exemplo concreto auxilia nessa exposição acerca da seleção de conteúdos e demonstra seu caráter ideológico. Para não se distanciar do exemplo anterior, pode-se analisar a questão das datas comemorativas, que conseqüentemente faz alusão aos fatos históricos e aos conteúdos de história propriamente ditos.

Os fatos históricos privilegiados pela história oficial se referem à história dos heróis e que se desdobram em feriados nacionais, como “dia da independência”, “proclamação da república” entre outros. Os movimentos sociais por independência e republicanos fizeram história da mesma forma, porém não “oficialmente”. No interior das duas problemáticas abordadas, sempre esteve presente o debate sobre a escravidão no Brasil, periférico no cenário histórico oficial. A Escola Chico Mendes, insere em seu calendário escolar, no dia 20 de novembro um “feriado” a mais, o dia da Consciência Negra. Que também faz parte da história brasileira. Além de outra data de significação local. Entretanto esse processo foi uma conquista de luta,

portanto, não gratuita, como afirma o depoimento.

A questão do calendário sempre foi complicada. Garantir a especificidade da Educação do Campo foi uma tarefa difícil. Sempre alegaram um monte de coisas: o transporte que não batia com as outras escolas, o pessoal do Estado, que ia ser outro calendário, os professores que trabalham em outras escolas, mas enfim conseguimos. Outra briga foram as datas das lutas populares, ainda mais depois da matéria da Veja⁶¹, houve muita resistência, mas conseguimos implantar no calendário o dia da Consciência Negra e também o dia da conquista do Assentamento, em 5 de outubro. É uma maneira de mostrar que as classes populares também fazem história.

⁶²

Para se viabilizar ações que se proponham reverter o quadro educativo acima descrito, no sentido de fortalecimento das classes oprimidas, insere-se mais uma necessidade, que é política, contudo, faz-se pedagógica: a reversão dos mecanismos escolares de poder.

Tradicionalmente, a estruturação hierárquica das instâncias decisórias e executivas das unidades escolares pouco contribui para um processo de crescimento coletivo. Tais instâncias, como poder centralizado, visão vertical de organização do poder e defesa de uma ordem distante da popular promovem um efeito imobilizante, que sufoca a participação e distancia segmentos de uma mesma unidade escolar. A ocupação pedagógica atua no sentido de reverter tal lógica, fazendo da estrutura decisória um espaço de participação coletiva, no qual, a representação efetiva de todos os segmentos escolares seja contemplada (inclusive alunos e comunidade não diretamente vinculados à escola, como é o caso dos integrantes do MST, visto na dimensão coletiva).

O objetivo dessa estruturação é que as relações de poder, em vez de obedecer a interesses estranhos à realidade popular, reflitam na consolidação dos anseios e perspectivas definidas socialmente e contribuam para o desenvolvimento social do espaço popular, fazendo assim uma política de ascendência e não decrescente, como é usual em nossa estrutura social. Vale destacar que essa estruturação decisória e de participação, em si, é um agente educativo, pois, participando, os sujeitos se formam e é só falando que aprendem a dizer a “sua

⁶¹ Em artigo assinado por Monica Weinberg, intitulado “Madracais do MST” na Edição 1870 de 8 de setembro de 2004, a matéria faz alusão ao “*Calendário Vermelho*” diz a matéria que as escolas do MST usam “uma espécie de calendário alternativo que inclui a celebração da revolução chinesa, a morte de Che Guevara e o nascimento de Karl Marx. O Sete de Setembro virou o “Dia dos Excluídos”, e a Independência do Brasil é grafada entre aspas”.

⁶² Caderno de Campo. Anotações de diálogo com sujeito (a) de pesquisa.

palavra”. Só que tal processo não se desenvolve se tais estruturas forem meramente ilustrativas ou dispositivos para atendimento de uma legislação que, embora conquistada de anseios populares, não se realiza na prática social, como se faz na estruturação dos conselhos gestores que estão presentes na legislação e nos sistemas públicos vigentes no Brasil.

Nesse sentido, ocupar a escola em suas instâncias colegiadas é um ponto de partida para a ruptura das relações de poder instituídas, que conseguiram implantar sua perspectiva, até mesmo em estruturas potencialmente democráticas, como são pensados os conselhos gestores. Para isso, é necessário resgatar os princípios que balizaram os debates sobre a implantação dos conselhos na legislação maior nacional, embalada pelo processo de redemocratização do país. Não seria exagero afirmar que havia inspiração histórica, como

(...) os conselhos que se tornaram famosos na história: a Comuna de Paris, os conselhos dos soviets russos, os conselhos operários de Turim – estudados por Gramsci -, alguns conselhos na Alemanha nos anos 1920, conselhos na antiga Iugoslávia nos anos 1950 (...). (GOHN, 2001, p.65).

Se não se pode inferir plenamente que esses foram os modelos usados para fundamentar os conselhos gestores que se fazem presente na legislação atual, certamente, pode-se afirmar que a essência dessas experiências avaliza as considerações da presente tese, no que tange à organização dos conselhos escolares numa educação ligada à emancipação.

Para a ocupação dos conselhos vigentes na estrutura escolar atual se faz necessária a resolução de duas questões: a estrutura colegiada (dos conselhos) está presente na vida escolar, ou melhor, atende às diversas esferas do processo de organização da escola, do pedagógico ao administrativo? E ainda, os conselhos que existem realmente cumprem as atividades para quais são designados? Como a resposta da segunda questão sustenta também os desdobramentos explicitados no primeiro questionamento, é necessário, inicialmente, avaliar algumas características da prática de conselhos escolares de hoje.

Mesmo sem lançar mão de uma análise pormenorizada sobre a temática dos conselhos, pode-se afirmar que, ao menos em relação à perspectiva que se tem presente acerca dos conselhos gestores, as práticas desses mecanismos nas escolas, hoje, não correspondem aos propósitos a que foram designados. O que se

vê no cotidiano escolar, com raras exceções, são estruturas que existem em função de determinadas demandas, como exigência de controle público, cumprimento de legislações, composições setoriais obrigatórias. O que é justamente o contrário da essência da organização dos conselhos, que não são constituídos por exigência de qualquer força externa, mas sim para exigir elementos que, muitas vezes, são componentes das exigências legais, como o controle público das demandas escolares. O caso estudado, precisamente os conselhos das Escolas Chico Mendes e Centrão, é uma exceção. E essas características residem do caráter ascendente da participação. Nesses casos, foi a comunidade escolar que buscou a participação e a organização dos conselhos, no caso, a APM das escolas.

A usual inversão dessa lógica, na maioria das unidades escolares, por si, evidencia a necessidade da ocupação dos conselhos escolares pelos sujeitos socioculturais que compõem a vida escolar. Essa ocupação se dará, na medida em que a comunidade escolar se aproprie de tal estrutura como um canal de materialização de suas necessidades. Esse é um dos espaços no qual há a construção coletiva das deliberações a serem executadas na escola. Ou seja, a função do conselho não fiscalizadora, muito menos uma função ratificadora de decisões preconcebidas, é o espaço da construção.

Sobre o segundo questionamento – a abrangência das atividades colegiadas – um exemplo, a primeira vista banal, é útil para ilustrar a reflexão sobre o tema. Um dos mecanismos da escola mais comum no território nacional é o chamado conselho de classe. Seria um mecanismo localizado junto à menor unidade organizacional da escola, com caráter pedagógico de avaliação e acompanhamento das referidas unidades. Pois bem, essa prática, recorrente em escolas de todo território nacional, na maioria quase que absoluta de seu exercício, dá-se na ausência do segmento discente. Disso, desdobram-se algumas considerações: a) a prática de conselhos não é restrita às dimensões de gestão, pois adentra as salas de aula, mesmo que mantenha a lógica gestonária em seu exercício; b) a organização dos conselhos se pretende abranger a totalidade do processo educativo até às atividades-fins, pois o referido conselho se encontra estruturado a partir do processo ensino aprendizagem; e c) novamente, a prática dos conselhos escolares se faz de maneira externa, com a ausência dos discentes nessas instâncias, que lhe diz diretamente respeito e evidencia o caráter mecânico do qual essa estrutura é revestida.

Daí, depreendem-se as necessidades de ação. A organização de conselhos escolares, quando executada sobre os princípios que vêm sendo ressaltados no texto, oferece possibilidades de avanço em duplo sentido, tanto pedagógico, pois a participação em tais instâncias decisórias é dotada de potencial educativo, como político, pois acena com a possibilidade de superação da racionalidade hierárquica e autoritária. E uma estratégia para tal organização é seu exercício local, desde a base. Dos alunos, na substituição dos “líderes” de turma por conselhos discentes, ou ainda, constituição de conselhos docentes para auto-organização de planejamento, avaliação e formação continuada. A reversão do quadro de exterioridade, no qual se insere a prática dos conselhos escolares, exige uma reorganização que parta da base do trabalho escolar e não de sua estrutura. O que seria a essência do processo de ocupação da escola.

Isso implica na expansão da lógica de abrangência das esferas colegiadas no interior das unidades escolares, que não ficariam restritas aos conselhos gestores e os conselhos de classe. Com essa observação, não se quer fazer uma listagem de possibilidades de conselhos, o que culminaria na mesma lógica estrutural vigente. O que se quer apontar é o fato de que, uma vez coletivizado o princípio da organização colegiada, as ações em si determinarão a natureza dos conselhos, sejam temporários por ações pedagógicas pontuais, sejam permanentes ligados à organização da escola ou ações temáticas específicas (o que não é contemplado na lógica atual).

A prática educativa observada e ações educativas do MST incorporam os referidos conselhos gestores e aplicam essas estruturas com nomenclaturas variadas. No caso das escolas observadas, vemos que os conselhos permanecem com o formato institucional, sob a forma de APM. Já em outras experiências do MST, há variações, como os coletivos de trabalho, as brigadas, as grandes coletividades. São faces do que estou nomeando, de modo geral, de conselhos. No caso do MST, são manifestações de auto-organização, sejam de docentes, discentes ou da comunidade.

Um apontamento final sobre a temática dos conselhos é necessário. A escola, enquanto uma organização é dotada de pormenores, de práticas institucionalizadas e até de uma complexidade que acolhe a implantação de conselhos gestores em seu funcionamento. Contudo, é uma instituição de base, de ação local frente à

complexidade da organização social, por exemplo. Isso implica em uma constatação: a organização de instâncias colegiadas, como os conselhos, não pode impedir outras instâncias de democracia direta e, ainda, no caso escolar, necessita estar submetido a instâncias decisórias de maior alcance, um dispositivo que envolva a totalidade da comunidade escolar.

O movimento da sociedade organizada, seja em movimentos sociais, seja em estruturas institucionalizadas, como sindicatos, organizações e, mesmo nos exemplos históricos de conselhos já relacionados, lança mão de um dispositivo capaz de absorver as necessidades de síntese da totalidade de uma organização: a *assembléia*. Utilizada enquanto instância máxima de deliberação de uma coletividade, encontrada nessas organizações relacionadas e em uma gama de organizações sociais (associações, sindicatos, universidades, condomínios, etc.), a assembléia, ligada à prática pedagógica, é capaz de promover, além da cultura de participação, diálogo e organicidade das atividades escolares, uma cultura democrática e de totalidade. Mesmo que não seja a assembléia que construa as ações, é nela que se socializa a dinâmica da totalidade das ações da instituição e, nela, ainda é referendada, ou não, com a anuência da totalidade dos membros da instituição, as práticas que se pretendem realizar.

O uso das assembléias em ambientes escolares não é incomum. Muitos regimentos e estatutos até mencionam tal dispositivo, como é o caso das universidades. Porém, o conteúdo e a forma estão longe de se aproximarem das características acima narradas. Mas, há exceções. Além das práticas escolares vigentes, relacionadas no capítulo anterior, é possível fazer referência ao uso das assembléias escolares da experiência russa pós-revolucionária. Pistrak, (2002, p.203) falando de sua prática e não do que está previsto estatutariamente, expressa a função da assembléia na escola: “A autoridade suprema do coletivo autônomo, à qual todas as outras prestam contas, é a assembléia geral dos alunos, que se reúnem regularmente e extraordinariamente quando as circunstâncias o exigem.”.

Os indicativos de Makarenko (1985, p.160), além de concordarem com o postulado de Pistrak, evidenciam elementos do funcionamento efetivo das assembléias, desde sua periodicidade: “Ela deve reunir-se uma vez por semana no período de organização e de brechas no trabalho da instituição e pelo menos duas vezes por mês no período normal”, até os detalhes de seu funcionamento, pois

afirma que “(...) deve existir um regulamento preciso elaborado pela parte docente-educativa conjuntamente (...)”. Enfim, o exemplo acena à possibilidade efetiva de que a prática de assembléias pode se inserir organicamente à estrutura escolar, o exemplo que é aproveitado por instituições inovadoras e até mesmo de posicionamento epistemológico distinto da tradição socialista, como é o caso já referido da Escola da Ponte, em Portugal. Aqui, o que permanece é que a assembléia é um dispositivo viável, mesmo para os dias atuais, que contribui para efetivação da práxis ligada à emancipação e, nesse caso, para a dimensão pedagógica da ocupação da escola. E ainda, em uma realidade mais próxima, precisamente na escola Chico Mendes, o coletivo docente, ao aprofundar-se na obra de Pistrak, tomou como desafio estimular a auto-organização discente e, no decorrer do ano de 2007, foram instaladas as primeiras assembléias estudantis. Salientando que essa é uma escola de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Há ainda aspectos que já foram debatidos no interior da exposição conceitual realizada no segundo capítulo, mas que necessitam ser ao menos relacionados neste tópico, como a inserção do trabalho como ação pedagógica. Reafirmando os apontamentos efetuados, acentua-se que a prática de trabalho, do simples ato de “arrumar” o ambiente onde se estuda ao sair até a autogestão pedagógica, financeira e administrativa da unidade escolar pelos sujeitos que a compõem, é um recurso pedagógico imensurável. Além disso, rompe com a dimensão exteriorizada e alienada do trabalho que se tem na unidade escolar, ocupando-o, assim, com a uma dimensão concernente aos princípios de emancipação.

Mais do que pedagógico, o trabalho é a categoria central no processo de ocupação da escola e da perspectiva emancipatória de educação aqui defendida. Nesse sentido, é também o trabalho uma preciosa ferramenta para manter o vínculo orgânico entre a escola e a comunidade, uma vez que essa categoria aproxima pelas expectativas, pelas necessidades urgentes, ou ainda, pela tarefa comum de reprodução das condições de existência. A escola, uma vez ocupada, pode ser centro de convergência dessas dimensões da categoria já no cotidiano escolar e não formando para um mercado de trabalho distante, para um universo cada vez maior de trabalhadores.

Especificamente em relação à comunidade, a criação de espaços que possam articular diretamente a participação comunitária na escola é uma tarefa

crucial para a dimensão pedagógica da ocupação. Isso implica em romper com a lógica do voluntarismo que se institui no cotidiano escolar e possibilita uma ação efetiva para proporcionar um retorno social para os membros da comunidade, que podem usufruir do serviço público, além de participar de sua gestão. Estou me referindo aqui às atividades proporcionadas pela unidade escolar que envolva sua coletividade, o trabalho de educandos (as) em atividades que abranjam sua comunidade, como atividades culturais, socialização de experiências, ações coletivas sociais, qualificação profissional, entre outras possibilidades a serem definidas de acordo com o perfil sociocultural e as possibilidades locais das unidades escolares. Nesse sentido, as escolas pesquisadas criaram um importante espaço nas atividades escolares:

Uma das maiores pendências que a escola tinha era atender a necessidade de promover com a comunidade o espaço de interação entre escola e participação da comunidade. A APM cobrava, a gente sempre debatia na formação sobre essa questão. Pensando nisso, fizemos a Semana Camponesa. É um espaço que temos de juntar escola e comunidade. Fazemos de tudo, tem espaço para troca de experiências, intercâmbios, oficinas, palestras, para a venda da produção orgânica, para mostra de artesanatos dos alunos e do grupo de mães, mostra dos trabalhos das crianças, como as ervas medicinais, apresentações culturais, festa, confraternização. Hoje conquistamos esse espaço e ele está até no calendário escolar e no projeto político pedagógico da escola. 63

As atividades com e para a comunidade são pedagógicas em duplo sentido: além de ensinarem a comunidade, também aprendem com ela, pois, ao promoverem esse diálogo educativo, ambas as partes do processo agregam conhecimentos. O excerto acima, tenta dar materialidade a tal princípio da relação entre comunidade e escola. Atividade que se incorporou na dinâmica da escola, da vazão às produções e trabalhos da comunidade, dos pais e mães de alunos, que aproxima agências como o grupo de mães, enfim, esse é um dos instrumentos no qual pode ser evidenciado que a ação escolar pode e necessita incorporar a dinâmica de vida da comunidade que constitui a escola. Essa referência é localizada em uma prática escolar, o que não exclui ou minoriza o já referenciado processo de participação de pais, mães, enfim, comunidade em geral, nas instâncias gestonárias e coletivas da escola.

⁶³ Caderno de Campo. Reflexões de sujeitos (as) de pesquisa sobre participação da comunidade.

Efetuada as considerações sobre os quatro aspectos da ocupação da escola, ressalta-se novamente que a distinção é puramente didática, pois os elementos de identidade, que aqui estão relacionados à concepção de classe social, à atuação política e à prática pedagógica (seja escolar ou dos processos sociais mais amplos) não se dão em momentos separados. Ao promover a *ocupação* da escola, se algum dos elementos citados não se efetivar, a *ocupação* não ocorreu.

Houve um esforço de manter aberta a possibilidade de que os conceitos investigados aqui tenham condições de serem utilizados no sistema escolar como um todo. Ou seja, ocupar a escola não é somente uma prática inerente à “tática” do MST, mas uma necessidade para se pensar um sistema educativo público voltado para as classes que nele são atendidas. A população que hoje se encontra na condição de usuária do sistema educativo público necessita evidenciar e praticar sua função de dirigente nesse espaço.

Por fim, e não menos importante, a categoria utopia transpassa as análises efetuadas, pois se tem a clareza de que, para as escolas, a emancipação humana não é viável sob o modo de produção capitalista. Por isso, a utopia assentada sobre as contradições permite apontar para uma dupla possibilidade: por meio de práticas educativas contra-hegemônicas, introduzir iniciativas que contribuam com tal perspectiva e refletir continuamente sobre mudanças em espaços extra-escolares da estrutura social como um todo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS, OU INICIAIS?

A exposição de uma temática tão complexa permite que, ao defender a tese da legitimidade da categoria ocupação da escola, seja arrolada uma série de temáticas, categorias, discussões teóricas e práxis, que, além de dar sustentação para a própria categoria ocupação da escola, torna o alcance do debate aqui desenvolvido mais amplo condizendo, assim, com o princípio de totalidade.

No decorrer desta exposição, procurei oferecer um encadeamento de argumentos e apresentações da categoria que, além de observar um desenvolvimento lógico, fornecesse a percepção da indissociabilidade das categorias utilizadas. Dessa maneira, parti da “(...) vital, caótica, imediata representação do todo” (KOSIK, 1976, p.30), ou seja, no caso aqui delimitado, a manifestação da educação e da escola na sociedade capitalista. Essa realidade desdobrou-se em duas necessidades de aprofundamento: a primeira se localiza no aprofundamento da mesma questão. O fato de a tese ter como referência central a escola e, ainda, sua forma pública, as incidências da organização social do capital na escola se refletem também na organização do Estado, mantenedor dessa escola pública. Dessa maneira, o debate acerca do Estado completou o cenário “caótico”, porém “vital” para o desenvolvimento da tese.

O segundo desdobramento é justamente o que constituiu o segundo capítulo da tese. No movimento contraditório que constitui o real, em oposição às lacunas ocasionadas pela constituição do sistema metabólico societal vigente, são delineadas as categorias que, ao invés de servir ao sistema, como as categorias abordadas no primeiro capítulo, servem ao ser humano, em todas suas dimensões.

Para não me alongar repetindo o contido no corpo da tese, uma questão emblemática pode ser referenciada. Um dos fatores cruciais para a reprodução do capital é a manutenção da dicotomia entre capital e trabalho, que se reveste de outras versões, como o pensar e o fazer. A escola capitalista reforça essa necessidade sistêmica, bem como o Estado. Ao fazer frente a tal processo (que limita o ser humano em suas capacidades, que torna uma categoria fundante da produção da existência humana, como o trabalho, apenas um processo alienado e

alienante) são incorporadas na análise, no sentido de superar essas condições limitantes vigentes, categorias como práxis, totalidade, o próprio trabalho como categoria ontológica, enfim, elementos constituintes e necessários da categoria emancipação.

Esse movimento (que se desenvolve na exposição) de construção dialética das escolhas, das categorias, das temáticas, sinaliza que a categoria totalidade não é somente “exposta”, mas necessária para a articulação concreta, compreensível de um fenômeno. As categorias arroladas no texto se revestem de múltiplas funções. Além de responder aos limites oriundos da realidade social vigente, articulam-se com a temática em específico da ocupação da escola, são constituidoras de um projeto societal que se vislumbra e ainda compõe a instrumentalização metodológica utilizada na tese. Ou seja, trafegam perfeitamente do abstrato ao concreto, da teoria à prática.

A articulação entre os aspectos da realidade, como a teoria e a prática, muito bem boicotados, por exemplo, pela organização capitalista da sociedade, evidenciam-se, indissociavelmente articulados, e as categorias que foram escolhidas para efetivar a fundamentação da tese são capazes de sustentar tal articulação. A categoria práxis é uma referência disso. Mesmo podendo ser traduzida ou interpretada como prática, sua atuação no processo de construção do conhecimento é saliente. Wittich (1980) expõe essa característica com a seguinte afirmação:

A actividade cognitiva dos-homens, que é integralmente determinada pela práxis, actua, pelos resultados que obtém, também sobre a própria práxis, porque só esses resultados possibilitam o carácter, planificado e conseqüente das actividades práticas, a previsão do seu desenvolvimento histórico etc. Não é só a práxis, por conseguinte, que desempenha um papel importante no que respeita ao conhecimento; também o conhecimento desempenha um papel importante no que respeita à práxis. (WITTICH, 1980, p. 21)

Esse apontamento sustenta a categoria em construção no tocante ao seu desenvolvimento teórico e prático. Pois, por mais material e prática que seja a ocupação da escola, a tese executa um esforço em compreendê-la e sustentá-la no quadro teórico epistemológico do cenário educativo, o que pode ser chamado de teoria. Ao evidenciar o papel que o “conhecimento” exerce sobre a práxis, a questão se resolve. Contudo, o que se quer evidenciar aqui é o carácter dialético da construção e da prática da ocupação da escola. Se, em determinado momento,

como se pretende aqui se procura evidenciar os fundamentos dessa categoria teoricamente, isso, além de em si incidir na prática, os próprios fundamentos teóricos não se constroem distanciados das relações existenciais concretas, ou seja, da prática.

Foi nesse sentido que o desdobramento lógico da exposição das categorias fundantes da pedagogia emancipatória foi o imperativo de sua visualização em situações reais que materializavam as categorias narradas. Mesmo que o apontamento das categorias seja feito aliado às situações concretas, (como fora efetuado com as experiências dos pedagogos russos e a coletividade com Gramsci e a escola unitária e outras experiências educativas históricas, escolares ou não, que constituíram o terceiro capítulo), foi necessário, para suprir a exposição de totalidade, inserir os elementos presentes nas experiências brasileiras, históricas e contemporâneas e, ainda, relacionar esse fenômeno com distintas realidades, como a portuguesa. Enfim, novamente o movimento dialético indica e encaminhamento da exposição. Assim, a visualização de características das categorias definidas como fundamentais se expuseram na práxis material e, no mesmo movimento, apresentou-se uma série de características da categoria em construção, a ocupação da escola.

Aqui reside uma constatação com dois aspectos relevantes. O primeiro é que a ocupação da escola não se estabelece a partir da prática pedagógica do MST, mas, historicamente, com a classe trabalhadora. Mesmo em sentido específico da demanda escolar. O segundo, que parece ser contraditório ao anterior, mas não o é, encontra-se na preponderância que adquire a “ocupação da escola” a partir da prática pedagógica que o MST desenvolve na realidade brasileira, junto à classe trabalhadora, popular e, dessa forma, precarizada e alijada de uma série de direitos sociais, entre eles à educação. Por esse segundo aspecto conter maior densidade, faz-se necessário explicitá-lo.

O MST, ao inserir na sua dinâmica de movimento social, a necessidade e a demanda da ocupação da escola, realiza uma espécie de “batismo” de uma práxis educacional complexa, que antecede sua ação. Mas é ele que “oficializa” essa prática e que, a partir da necessidade concreta dos sujeitos que o compõe e da experiência gerada em sua principal demanda, a luta pela terra, consolida a necessidade da ocupação da escola. Esse movimento não pode ser afirmado

enquanto criador da categoria ocupação da escola. Contudo, a partir da prática educacional do MST, essa ocupação obtém novos significados vinculados às suas singularidades e, amplia consideravelmente o debate em torno dessa categoria. Nesse sentido, pode-se afirmar que, entre outros aspectos de sua prática educacional, o MST fornece subsídios concretos para a investigação acadêmica. O que ocorre com a ocupação da escola, mas também com outros elementos, como as escolas itinerantes, a pedagogia do movimento, a mística, entre outros.

Para o presente estudo, um fator crucial é que a ação do MST se dá sobre a esfera pública, a ocupação se faz na escola pública, estatal, que é um espaço de disputa hegemônica. Isso, ao fim e ao cabo, evidencia que o ato de ocupar a escola não é uma prerrogativa exclusiva do MST, mas sinaliza que há possibilidade de a escola ser ocupada pela comunidade que a constitui, em circunstâncias distintas. A inércia estabelecida, suggestionada pelo ideário neoliberal pode argumentar: “Mas, a escola só é ocupada em acampamentos e assentamentos do MST, porque se trata de uma realidade singular, constituídas de sujeitos socioculturais formados na luta, etc.” Contudo, vale ressaltar que esses sujeitos se, de um lado, são dotados de uma matriz formadora primordial, que é o movimento social, de outro, são desprovidos de uma série de condições materiais, em grande parte, mesmo às de subsistência. Ou seja, são sujeitos que também apresentam limites e vulnerabilidades, longe de serem inigualáveis. Assim, a ocupação da escola na práxis educativa do MST é passível de ampliação para outras realidades escolares.

O exemplo emblemático da possibilidade de universalização da categoria ocupação da escola se dá por negação, na própria práxis educativa do movimento. No interior das realidades educacionais localizadas em acampamentos e assentamentos do MST, encontram-se muitas escolas que necessitam ser ocupadas pelo movimento. Isso além de demonstrar que a relação entre ocupação e movimento social não é automática, expressa a natureza processual e de construção permanente da qual a ocupação da escola é constituída.

Essa preponderância do MST se manifesta na construção da exposição, uma vez que é a experiência em evidência no terceiro capítulo e que se apresenta em diferentes momentos da tese, em todas as instâncias. E ainda, é justamente no interior da atividade escolar, inserida no interior do movimento, que se busca respaldo material, ou, dizendo na linguagem acadêmica, o “campo empírico” da

presente tese. E são justamente essas características que permitem a utilização da experiência do MST como condutora da presente análise, que se fazem em movimento da prática: a realidade educacional material, ainda que caótica sob o capital, da reflexão teórica, a análise a partir das categorias, retornando, inicialmente, à prática histórica e, na sequência, na prática cotidiana do universo escolar. Um movimento no qual se perseguem as indicações de Karel Kosik:

(...) o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não como ao vivo e incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido (KOSIK, 1976, p.30).

Pode parecer contraditória a análise que caminha sobre a prática social, aliada ao processo de um movimento social, material, com um definido “campo empírico”, finalizar-se com a inserção de um excerto que versa sobre a construção conceitual, do pensamento. Mas é esse justamente o ponto: da indissociabilidade do pensamento e da ação, ou seja, da práxis. A construção da categoria ocupação da escola necessita, para sua manutenção enquanto categoria, manter essa relação. A construção que fora feita ao decorrer da tese e especialmente no último capítulo se constitui sobre esse fundamento, se quer uma categoria, que é teórica, mas fundamentalmente prática, ou seja, para sua exposição, a evidência de suas manifestações materiais se faz tão necessária quanto os postulados teóricos. Ainda mais, a existência de um só se dá em relação ao outro.

Assim, pode se entender a referência de Kosik sobre conceitos e pensamento nesse movimento de práxis. E compreender ainda que, ao postular a necessidade de incorporação da ocupação da escola para uma práxis educacional emancipatória, não se toma necessariamente um modelo, pois não há uma referência concluída para a ocupação da escola. A própria experiência preponderante do MST evidencia isso. Expor a ocupação da escola enquanto categoria pressupõe também teorizações, abstrações de uma escola que ainda está por vir. Em uma palavra: em construção.

Há que se fazer uma ressalva: a inserção do excerto de Kosik não sinaliza a compreensão de que o ponto de partida caótico são as práticas educativas sob o capital e sua compreensão articulada e compreendida seria a efetivação da

categoria ocupação da escola. Isso seria tão ingênuo quanto admitir que a lógica educativa sob o capital pode servir à emancipação humana e social. A ocupação da escola é uma categoria importante para a construção de uma prática educativa emancipante, contudo, é apenas uma contribuição de um rol de necessidades abrangentes e que se constitui para além de práticas educativas.

Entretanto, a parte inicial do raciocínio acima é aplicável. A prática educativa e escola sob o capital se relaciona com a compreensão inicialmente apontada por Kosik, de caoticidade e imediaticidade. O ponto de partida para a ocupação da escola é a forma como ela se encontra “invadida” pelo capital e isso se relaciona com os apontamentos de Kosik. O caótico não se refere somente às mazelas que o sistema educacional apresenta, embora a comparação entre tal sistema dotado de precariedade de toda ordem com um “caos” seja apropriada. Refere-se à complexidade do sistema adquirida sob o capital, uma vez que os objetivos da educação das massas, principalmente via sistema público, não encontram uma definição precisa, dado a dimensão contraditória, dotada de potencialidades, que tal sistema assume em relação à organização social.

A manutenção do sistema de ensino explicitamente dual não se sustentou após o fenômeno da chamada democratização da escolarização. O princípio da igualdade de acesso, (fundamental para a manutenção da propriedade privada) torna “perigosa” a manutenção de um sistema educativo que forme dirigentes.

Por outro lado, a instituição escolar necessita manter sua função de inculcação ideológica de determinados valores, fundamentais para a manutenção do *status quo* e para a própria reprodução do sistema. E, para tanto, a perspectiva de ascensão social se torna crucial para a manutenção desse complexo. Para isso, a instituição escola necessita manter acesa a perspectiva dos educandos (as), mas, no limite, oferecer uma formação precária, que não os instrumentalize ao ponto do questionamento da ordem vigente. Movimento expresso na tese da “produtividade da escola improdutiva” de Gaudêncio Frigotto.

E ainda vale ressaltar o caráter imediato. Indicações da escola dual e investidas pontuais do capital no sistema educativo forneceram ações institucionais para a formação de mão-de-obra especializada ou recursos para se integrarem ao mercado e completa o caráter relacional da afirmação de Frigotto. O processo de compreensão da realidade visa a extrapolar tais características sincréticas da

composição do sistema educacional, condição necessária para a obtenção de avanços e transformação desse mesmo real.

E é justamente nessa “improdutividade” da escola, na sua função social de domesticação, em sua negligência do saber historicamente acumulado aos sujeitos das camadas populares que é constituída a categoria ocupação da escola e sua necessidade. Uma vez que, sob o capital, uma das faces da “produtividade” da escola é a sonegação do acesso aos instrumentos cognitivos, sociais, culturais e artísticos à grande parcela da sociedade, para privilegiar o acesso a esses instrumentos a uma minoria e, ainda, que a função social da escola “seria” essa instrumentalização, cabe às camadas populares ocuparem esse espaço. Essa ocupação consiste em utilizar-se da estrutura que visa à atualização sociocultural dos sujeitos (ainda que a faça de acordo com os interesses do Capital) para a promoção de um processo educativo condizente com os princípios de emancipação humana e social.

Assim, o ponto de partida para a compreensão articulada do todo, do real, no que tange à ocupação da escola, é a compreensão das lacunas intencionais e estruturais da prática educativa sob o capital. E essa compreensão só se faz completa se acompanhada de, no mínimo, sinalizações de práxis que superem tais lacunas.

Na coletânea de estudos sobre a práxis (MAGALHÃES-VILHENA, 1980), os intelectuais são uníssonos em afirmar essa categoria como fundamental para a compreensão do pensamento marxiano, do socialismo, ou seja, de uma sociedade alicerçada na emancipação. Essa centralidade se apresenta também, como já fora citado, na construção da categoria ocupação da escola, que se constitui como uma categoria de práxis, faz-se na práxis, tem como horizonte a práxis. Isso implica dizer que, assim como a práxis, ocupar a escola pressupõe sua transformação, o que implica na construção de uma sociabilidade que tenha como referência o ser humano.

De acordo com esses pressupostos, pode-se afirmar que a ocupação da escola é um processo no qual os sujeitos que constituem uma comunidade, mediatizados por um projeto de sociedade vinculado à emancipação, inserem-se organicamente na unidade escolar que os atende, imprimindo em sua dinâmica, elementos de suas dimensões socioculturais, construindo assim, um processo

educativo que visa, em última instância, a viabilizar seu projeto de sociedade.

Essa ação se constrói com a articulação de uma série de elementos, históricos, sociais, políticos e pedagógicos. Como se pretendeu dar ênfase ao processo escolar, portanto, institucional, foi necessário, a partir das relações concretas do cotidiano escolar, evidenciar características de tais relações. Assim foi constituído o quarto e último capítulo da tese, no intuito de utilizar-se de uma referência material concreta, à realidade escolar, para dar visibilidade à articulação dos elementos que constituem a ocupação da escola, essa que se fez na tese e é, na sociedade, esse ponto de encontro.

A partir dessa delimitação, também é possível dizer que a ocupação da escola vai além da vinculação imediata com a gestão escolar. No que diz respeito à organização institucional, o ato de ocupar a escola se estende por toda a organização do trabalho pedagógico da escola. Abrange elementos que vão dos conteúdos escolares às deliberações estruturais sobre o funcionamento e a gestão dessa escola. Está presente no trabalho educativo e metodológico das professoras e professores e na relação pedagógica que se estabelece com os servidores (as) da unidade escolar. E, para além das práticas usualmente sedimentadas no universo escolar, a ocupação da escola pressupõe a adoção de mecanismos que revertam a centralização da estrutura escolar, a exteriorização do trabalho pedagógico. Isso implica na promoção dos segmentos correntemente secundarizados, como a participação efetiva da comunidade escolar em sua gestão, mecanismos de participação discente, dispositivos que permitam participação irrestrita na condução da vida escolar, como se quer a assembléia de escola.

É importante, mais uma vez ressaltar que o enfoque na unidade escolar, que acaba desdobrando-se sobre as atividades educativas, não limita a ocupação da escola a tal *locus*. As dimensões da ocupação da escola, além dessa pedagógica, a política, a coletiva e a sociocultural, constituem-se articuladas enquanto totalidade e, em movimento.

As dimensões enunciadas da ocupação da escola e as ações, práticas e construções necessárias para sua materialização, se confrontadas à realidade escolar vigente na sociedade capitalista, sinalizam a ausência de correspondência. Isso, em certa medida, evidencia que a construção da categoria ocupação da escola, encontra-se aqui delineada enquanto utopia pedagógica, que já é concreta

nas experiências narradas no corpo do trabalho, porém não plenas, pois sob o capital não há possibilidade de uma experiência emancipatória plena.

A ocupação da escola, dessa maneira, pode ser inserida no rol das teorias pedagógicas. Contudo, essa afirmação, necessita de complementos necessários, pois a tradição corrente remete à compreensão da teoria desvinculada, quando não oposta à prática e à práxis. Devidamente salientado que a práxis é o fundamento da categoria ocupação da escola. Mesmo enquanto teoria, essa não se desvincula da prática, portanto, da realidade.

A práxis é, portanto, aquele modo da manifestação vital humana no qual os homens produzem um mundo natural e social que os rodeia, configurado e formado por eles, a fim de satisfazerem as suas necessidades vitais. A teoria, por si só ou o simples conhecimento não estão em condições de o fazer. É preciso um poder prático para realizar transformações materiais no mundo objectivo-real que rodeia os homens. A teoria só é capaz de produzir transformações materiais quando se transforma em poder material, isto é, quando se apodera das massas e se torna fundamento da determinação do seu agir prático. (OPITZ, 1980, p.105)

As considerações acerca da teoria se estendem para além da categoria em construção aqui exposta, para as demais categorias utilizadas como referência. O socialismo, nesse caso, aplica-se perfeitamente: “teoria” que determina o agir das massas. Mas também posso inserir a categoria ocupação da escola na esfera de uma teoria que se quer tornar fundamento da ação. E o movimento assinalado por Opitz é justamente o que se vislumbra para a efetivação da prática da ocupação da escola. Os apontamentos efetuados aqui são movidos pela esperança de contribuir para uma ação efetiva, prática, que se quer transformadora. Essa tese quer se fazer prática, quer se fazer “poder material” não somente para os movimentos sociais populares (que em sua maioria já o são), mas sim naquelas realidades escolares que abrangem a sociedade como um todo. Quer-se contribuir aqui para a ocupação das escolas públicas, que acolhem quase que a totalidade das crianças de classes populares.

Essa extensão social não é gratuita. As alusões constantes de essas considerações, que se referem à totalidade, que no primeiro momento de análise se apresenta de forma caótica, ainda que tenha como referência as práticas educativas, localizam-se no âmbito social. Isso implica em uma constatação, que para muitos educadores não se faz bastante clara. A transformação produzida pelas práticas

educativas, por mais significativas que sejam, nem “arranham” o sistema se não se fizerem acompanhar por transformações em outras esferas sociais. Nesse sentido, embora tenha figurado em todo texto, há uma categoria que até aqui não fora sistematizada e é fundamental para compreender a relação social da escola, e sustentar o projeto emancipatório que alicerça tal relação, essa categoria é a utopia.

Se por um lado tal categoria soa como idealista, ou mesmo mística, compreendo aqui a utopia no sentido de “inérito viável” atribuído por Paulo Freire (2000), mas do que isso, um elemento revolucionário “a utopia é revolucionária porque ela é o anúncio de um mundo que se humaniza” (FREIRE, 1978, p. 43). E desse modo, plenamente condizente com os princípios estabelecidos como fundamento dessa tese. Diretamente vinculada à temática específica aqui defendida, cabe ressaltar a ocupação da escola como utopia, em nenhum momento como inalcançável, mas, a adjetivação e a soma da categoria utopia revela a necessidade que se revela da vinculação necessária da transformação desse modo de produção, dessa sociedade desse mundo, em um “mundo que se humaniza”, ou seja, a ocupação da escola plena só se atinge com a transformação da sociedade. Por isso, pode-se falar em “nova escola”, vinculada em “nova sociedade”.

Quando se pretende “ocupar” algo, há que se destacar qual o conteúdo, “com o que” se ocupa. No caso em tela, esse conteúdo não se faz somente com os sujeitos, mas, com um projeto de sociedade. Projeto que contemple uma sociedade pautada na emancipação, na igualdade efetiva, que pressupõe a inexistência de qualquer divisão de classes. No qual haja a possibilidade efetiva de desenvolvimento pleno de todas as dimensões do ser humano, fato que possibilita que a educação seja realizada em plenitude. Uma prática educativa emancipante necessita, indubitavelmente, de uma sociedade emancipada. Essas duas esferas são indissociáveis.

E, como já fora apontado à exaustão, a ocupação da escola é um processo que se encontra em permanente construção, cuja finalidade reside além da escola, reside no projeto de sociedade referenciado e se quer, com a ocupação da escola, contribuir em outra construção, na construção dessa sociedade cujos projetos somos partícipes. Esse caráter processual possui duas constatações: em primeiro lugar, toda ocupação da escola sob os princípios da sociedade vigente é incompleto, porém, extremamente necessário, uma vez que qualquer processo de transformação

só pode se materializar a partir do real, do “todo caótico”, já referido. E em segundo lugar, mesmo em outra sociedade, ocupar a escola continua a ser um processo, pois se faz dialeticamente, Como disse Makarenko, “não tem paragem uma coletividade”.

7 REFERÊNCIAS

ADOINO, Jacques. Tradução: Lucie Dildio e Rogério de Andrade Córdova. **Para uma pedagogia socialista**. Brasília: Plano Editora, 2003.

ALVES, Rubem, **A escola que eu sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. São Paulo: Papirus, 2001.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (orgs.). **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. P. 9-23.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

APM. Associação de Pais e Mestres da Escola Municipal Chico Mendes. **Livro Ata**. Ata 03/2007. Querência do Norte: 23 de Julho, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento social no Campo**. Brasília: UNB, 2000.

BALIBAR, Étienne. POULANTZAS, Nicos e outros. **O Estado em discussão**. Lisboa: Edições 70, 1981.

BASTOS, João Baptista. (org). **Gestão Democrática**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A SEPE, 2001.

BERNARDO, João. **Democracia Totalitária**: teoria e prática da empresa soberana. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Estado**. A Silenciosa Multiplicação do Poder. São Paulo: Escrituras, 1998.

BOBBIO, Norberto. **Ensaio sobre Gramsci e o Conceito de Sociedade Civil**. Tradução: Marco Aurélio Nogueira e Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Estado, governo, sociedade**; para uma teoria geral da política. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

BOMFIM, Alexandre Maia. **Desvendando a área de Trabalho e Educação**: estudo sobre a produção e os produtores do GT Trabalho e Educação da Anped. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006. 225 f. – Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica, 2006.

BONAMIGO, Carlos Antônio. **Pedagogias que brotam da terra**: um estudo sobre as práticas educativas do campo. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 219 f. – Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade

de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007.

BORDA, Orlando Fals. Aspectos Teóricos da Pesquisa Participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.) **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.42-62.

BORDENAVE, Juan Diaz. **O que é Participação**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.) **Pesquisa Participante**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. (Org.) **Repensando a Pesquisa Participante**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985b.

_____. A pesquisa participante e a participação da pesquisa; Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. STRECK, Danilo Romeu. (Orgs.) **Pesquisa Participante; O saber da Partilha**. Aparecida: Idéias & Letras, 2006. p.21-55.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues STRECK, Danilo Romeu. (Orgs.) **Pesquisa Participante; O saber da Partilha**. Aparecida: Idéias & Letras, 2006.

BRASIL. CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. (Parecer n.º 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação) Brasília: 2002.

BRASIL. MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: 1993.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: 2000.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 14. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de publicações, 2000.

_____. BRASIL. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional n.º. 9394/96**. Brasília: Mec/SEF/COEDI, 1996.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista**; a degradação do trabalho no século XX. Tradução: Nathanael C. Caxeiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos e Nuria Cunill Grau, (orgs), **O Público Não-Estatal na Reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

CALDART, Roseli Salete. BENJAMIN, César. (orgs.) **Projeto popular e Escolas do Campo**. Brasília: UNB, 2000.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento**; Formação de educadoras e

educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro: v.7, n.1, p. 35-64, mar/jun 2009.

_____. O MST e a formação dos Sem Terra: O Movimento Social como princípio educativo. In: GENTILI, P. e FRIGOTTO, G. (Orgs.) **A cidadania negada**; políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.125-144.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez [et al] (orgs.) **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.147-158.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMPOS, Maria M. Malta. As Lutas Sociais e a Educação. SEVERINO, Antônio Joaquim (et. Al.) **Sociedade civil e educação**. Campinas: Papyrus. Cedes: São Paulo. Ande: Anped, 1992. p.73-92.

CAMPOS, Rogério Cunha. **A luta dos trabalhadores pela escola**. São Paulo: Loyola, 1989.

CANÁRIO, Rui. A escola no mundo rural; contributos para a construção de um objecto de estudo. **Educação, Sociedade e Culturas**. Porto: n. 14, jul/dez, p.121-139. 2000.

_____. Uma Inovação “apesar” das reformas. In: TRINDADE, Rui. CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena Matos. (orgs.). **Escola da Ponte**: um outro caminho para a Educação. São Paulo: Suplegraf, 2004. p.25-34.

CANÁRIO, Rui. SANTOS, Irene. (Orgs.). **Educação, inovação e local**. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas. 2002.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante dos acampamentos do MST**: um contraponto à escola capitalista? UFRGS, 2009. 254 f. Porto Alegre: Tese - (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2009.

CATTANI, Antônio David. Autonomia – emancipação social. In: CATTANI, Antônio David; HOLZMANN, Lorena. **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 43-48.

CHANEL, Émile. **Pedagogia e educadores socialistas**; Os homens, as idéias, as realizações. Tradução: M. de Campos. Lisboa: Publicações Europa-América, 1977.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CHOMSKY, Noam. O Estado, os intelectuais e os meios de comunicação. In: Temporaes. **Democracia e Autogestão**. São Paulo: Humanitas, FFLCH, USP, 1999. p.67-94.

COMILO, Maria Edi da Silva. A construção coletiva da Escola: A Escola Chico Mendes e sua história. In: MARTINS, Fernando José (org.) **Educação do Campo e formação continuada de professores**. Campo Mourão; Porto Alegre: Editora FECILCAM; EST. 2008. p.11-29.

CORREIA, José Alberto e D'ESPINEY, Rui (Orgs.) **Inovação, cidadania e desenvolvimento local**. Setúbal: ICE, 2004.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise e alternativas. In: LIMA, Júlio César França. NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (orgs.) **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, EPSJV, 2006. p..173-200.

D'ESPINEY, Rui. **Plano de Desenvolvimento da III Fase (1999-2002). Projecto das Escolas Rurais**. Setúbal: ICE, 1999.

_____.(Org.). **Escolas Isoladas em Movimento**. Setúbal: ICE, 1994.

DAGNINO, Evelina. (Org.) **Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a educação do educador. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 26, n. 70, p. 311-328. set/dez. 2006.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante**; saber pensar e intervir juntos. Brasília: Líber, 2004.

DOURADO, Luiz. Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998. p.77-98.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução: Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ENQUITA, Mariano Fernandez. **Trabalho, Escola e Ideologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração Escolar**: Um problema educativo ou empresarial. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Questão Agrária, Pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRARO, Alceu. Ravanelo. RIBEIRO, Marlene. **Movimentos Sociais; Revolução e Reação**. Pelotas, Educat, 1999.

FERREIRA, Aida. MORAIS, Maria Tereza. SERRA, Manuela. **Aulas e Azeitonas: Ensino no Alentejo pós 25 de abril.** Cuba: Registro em vídeo. VHS/PAL (180m). 1975.

FERREIRA, Naura Syria. Carapeto. AGUIAR, Márcia Ângela.. (orgs.) **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.) **Pesquisa Participante.** 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.34-41.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **A Educação na Cidade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da Esperança; um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** 7.Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Política e Educação.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Luis Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** 5.ed.Campinas: Papirus, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. As relações trabalho-educação e o labirinto do Minotauro. In: AZEVEDO, José Clóvis. [et al] **Utopia e Democracia na Educação Cidadã.** Porto Alegre: Ed. da Universidade UFRGS, SME, 2000. p. 341-351.

_____. (org). **Educação e crise do trabalho. Perspectiva de final de século.** Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani Catarina Alves. (org) **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.69-90.

_____. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França. NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (orgs.) **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo.** Rio de Janeiro: Fiocruz, EPSJV, 2006b. p.241-288.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e Metamorfose conceitual no campo da educação. In: Gentili, Pablo. (org.) **Pedagogia da Exclusão.** 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.p. 77-108.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**; um (re) exame das relações entre Educação e Estrutura econômico-social capitalista. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GAJARDO, Marcela. **Pesquisa participante na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GARCÍA, Luis Prado. El doble carácter de la categoría de “Educación Comunista”. **La Educación Superior Contemporánea**. V.4 n.48. Havana: 1984.

GENTILI, Pablo. Ocupar a terra, ocupar as escolas: dez questões e uma história sobre a educação e os movimentos sociais na virada do século. In: _____. **A Falsificação do Consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.117-130.

_____. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: SAVIANI, Dermeval. LOMBARDI, José Claucinei. SANFELICE, José Luis. (orgs.) **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2002. p. 45-60.

GHANEM, Elie. Participação Popular na Gestão Escolar; três casos de políticas de democratização. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: n. 3, set/dez, 1996.

GHIRALDELLI JÚNIOR. Paulo. **Educação e movimento operário**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

GIOANOTTEN, Vera. WIT, Ton de. Pesquisa participante em um contexto de economia camponesa. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.) **Repensando a Pesquisa Participante**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.158-188.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Movimentos Sociais e Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GONÇALVES, Maria Dativa de Salles. **Autonomia da Escola e Neoliberalismo: Estado e Escola Pública**. São Paulo: PUC-SP, 1996. 123 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere, volume 3. (Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política)**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Cadernos do cárcere, volume 2. (Os intelectuais, o princípio educativo, o jornalismo)**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização

Brasileira, 2000.

_____. **Concepção Dialética da História.** Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

GRITTI, Silvana. Maria. **Técnico em agropecuária:** formação para qual agricultura. Pelotas: EDUCAT, 2008.

GUILLERM, Alain; BOURDET, Yvon. **Autogestão: uma mudança radical.** Tradução de Hélio Pólvora. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna.** São Paulo: Loyola, 1992.

HOLLOWAY, John. **Mudar o mundo sem tomar o poder.** Tradução: Emir Sader. São Paulo: Viramundo, 2003.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática na escola.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

IANNI, Otávio. A política mudou de lugar. In: _____ [et. al] **Desafios da Globalização.** Petrópolis: Vozes, 1998. p. 17-27.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo.** Brasília: INEP, 2007.

JANES, Robinson. **Autogestão e Educação Popular:** O MST Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. São Paulo: USP, 1998. 158 f. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 1998.

JIMENEZ, Suzana Vasconcelos. Consciência de classe ou cidadania planetária. **Educação (UFAL),** Maceió: v. 22, p. 57-72, 2005.

KANT, Immanuel. **À paz perpétua e outros opúsculos.** Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1995.

KASSICK, Neiva Beron. KASSICK, Clóvis Nicanor. **A Pedagogia Libertária na História da Educação Brasileira.** 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

KAUTSKY, Karl. **A questão agrária.** Brasília: Linha Gráfica Editora, 1998.

KLAUCK, Samuel. A experiência da construção do espaço escolar. Diálogo com pais acerca da Escola Municipal Chico Mendes – Município de Querência do Norte/PR. In: MARTINS, Fernando José (org.) **Educação do Campo e formação continuada de professores.** Campo Mourão; Porto Alegre: Editora FECILCAM; EST. 2008. p.92-126.

KOLLING, Edgar José. [et. al] [orgs.] **Por uma educação básica do campo – Memória.** Brasília: UNB, 1999.

KOLLING, Edgar José. CALDART, Roseli Salete. [orgs.] **Por uma educação do campo – Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: UNB, 2002.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**; o pensamento de Marx no século XXI. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

KOSÍK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução: Célia Neves e Alderico Toríbio. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRUPSKAYA, Nadezhada. Tradução: Víctor Médnikov. **La Educación Laboral y la Enseñanza**. Moscú: Editorial Progreso, 1986.

KÜENZER, Acácia. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**. vol. 28, n.100, pp. 1153-1178. jul/out. 2007.

_____. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. S. C. **Gestão Democrática da Educação**; Atuais tendências e Novos Desafios. São Paulo: Cortez, 1998. p.33-58.

_____. **A pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Trabalho Pedagógico**: Da fragmentação à unitariedade possível. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. AGUIAR, Márcia Ângela. (orgs.) Para onde vão a orientação e a supervisão educacional? Campinas: Papirus, 2002. 77-96.

LAMBERT, Bernard. **Os camponeses na luta de classes**. Tradução de Carlos Cabral e Maria Inês Mansinho. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1975.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: Urbanização e Políticas Educacionais. São Paulo. Cortez, 1999.

LENINE, Vladimir Ilich. **Sobre Educação**. Tradução: Eduardo Saló. Lisboa: Seara Nova, 1977. 2.v.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**; Teoria e Prática. 3. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Kátia Regina de Souza. MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-68.

LIMA, Licínio Carlos. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. 2. ed. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998.

_____. **Organização Escolar e Democracia Radical**; Pauto Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez; IPF, 2000.

LOPES, Regina Pereira. **Pedagogia e Emancipação Humana**. São Paulo: Olho D'água, 2000.

LUIZETTO, Flávio. Cultura e Educação Libertária no Brasil no início do século XX. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.4, n. 12. set/dez.1982.

MACHADO, Ilma Ferreira. **A Organização do Trabalho Pedagógico em uma Escola do MST e a perspectiva da formação omnilateral**. Campinas: Unicamp, 2003. 325 f. Tese - (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2003.

MAGALHÃES-VILHENA, Vasco. (Org.) **Práxis: A categoria materialista da prática social**. Lisboa: Livros Horizonte, 1980. 2 volumes.

MAKARENKO, Metodologia para organização do processo educativo. In: LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko; Vida e obra – a pedagogia da revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

_____. Anton Semionovitch. Tradução: M. Rodrigues Martins. **Poema Pedagógico**. Volume I, II e III. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

_____. **Problemas da educação** escolar - experiência do trabalho pedagógico. Tradução: Maria Pais. Moscovo: Edições Progresso, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. Tradução Newton Ramos de Oliveira. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

MARQUESINI, Jocilene Mongim. **Ocupando a escola**: uma cartografia das práticas educativas escolares do movimento dos trabalhadores rurais sem terra. Vitória: UFES, 2004. 142 f. – Dissertação (Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. 2004.

MARTINS, Angela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**. n.115, p.207-232. mar-jul. 2002.

MARTINS, Fernando José. **Gestão Democrática e Ocupação da Escola**; o MST e a Educação. Porto Alegre: EST, 2004.

MARTINS, José de Souza. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. In: WERTHEIN, Jorge. BORDENAVE, Juan Diaz. **Educação Rural no Terceiro Mundo**; Experiências e Novas Alternativas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p.249-270.

_____. **Expropriação e Violência; A questão política no campo**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1982.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução: Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Manifesto comunista.** Tradução: Álvaro Pina. Lisboa: Edições Avante, 1975.

MARX, Karl. **O Capital.** Crítica da economia política: livro I – O processo de Produção do Capital. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução de: Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. Crítica do Programa Social-democrata de Gotha. IN: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino:** Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1978. P.88-91.

_____. **O dezoito brumário e Cartas a Kugelmann.** Tradução: Leandro Konder e Renato Guimarães. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** Tradução: Jesus Raineri. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **A questão judaica.** Tradução: Sílvio Donizete Chagas. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2000.

MELO, Marcelo Paula de. FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem Estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p.175-192.

MENEZES, Neliana Schirmer Antunes; MACHADO, Denise Selbach. FERREIRA, Ana Gabriela Clipes. **Orientações para elaboração de trabalhos acadêmicos: dissertações, teses, TCG de Pedagogia, TCE de Especialização.** Porto Alegre: UFRGS/FACED/BSE, 2009. 38 f, il.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para além do Capital.** Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A teoria da alienação em Marx.** Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MILIBAND, Ralph. **O Estado na sociedade capitalista.** Tradução: Fanny Tabak. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MOLINA, Mônica Castagna. A Constitucionalidade e a Justiciabilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida. (Org.) **Por uma educação do campo; Campo – Políticas Públicas.** Brasília: Incra/MDA, 2008.p.19-32.

MOLLO, Maria de Lourdes Rollemberg. A concepção marxista de Estado: considerações sobre antigos debates com novas perspectivas. **Economia.** ANPEC:

v. 2, n. 2, p.347-389, jul./dez, 2001.

MOTTA, Fernando C. Prestes. Administração e participação: reflexões para a educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 29, n. 2, dez. 2003 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 nov. 2008.

MST. **Dossiê MST Escola** – Documentos e Estudos 1990-2001. Caderno de Educação. n. 13 – edição especial, Veranópolis: Iterra, 2005.

_____. Educação no Documento Básico do MST. In: _____. **Dossiê MST Escola** – Documentos e Estudos 1990-2001. Caderno de Educação. n. 13 – edição especial, Veranópolis: Iterra, 2005. p.29-30.

_____. **O MST e a Escola**. Documento elaborado a partir de Seminário realizado em Junho de 2008. Texto Mimeo. 17p.

_____. Pedagogia da Cooperação. In: _____. **Dossiê MST Escola** – Documentos e Estudos 1990-2001. Caderno de Educação. n. 13 – edição especial, Veranópolis: Iterra, 2005. p.181-183.

_____. Princípios da Educação no MST. In: _____. **Dossiê MST Escola** – Documentos e Estudos 1990-2001. Caderno de Educação. n. 13 – edição especial, Veranópolis: Iterra, 2005. P.159-180.

_____. Setor Nacional de Formação. **Método de trabalho e organização popular**. São Paulo: ANCA, 2005b.

NETTO, José Paulo. **Democracia e Transição Socialista**; escritos de teoria e política. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado Educador e a Nova Pedagogia da Hegemonia. In NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p.19-40.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Escola ou Empresa?** Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Francisco. **Os direitos do antivalor**; A economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes, 1997.

OPITZ, Heinrich. A práxis como categoria central da teoria materialista da sociedade. Sobre a gênese do conceito de práxis de Marx. In: MAGALHÃES-VILHENA, Vasco. (Org.) **Práxis: A categoria materialista da prática social**. Lisboa: Livros Horizonte, 1980. p.85-108.

PACHECO, José. **Escola da Ponte**; formação e transformação da educação. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Uma escola de “área aberta”. In: TRINDADE, Rui. **As escolas do Ensino Básico como Espaços de Formação Pessoal e Social**. Porto: Porto Editora, 1998.

PARASKEVA, João Menelau. (Org.). **Marxismo e Educação**. Volume 01. Porto: Profedições, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**; uma introdução crítica. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PERONI, Vera. (org.) **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio César França. NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (orgs.) **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, EPSJV, 2006. p.67-108.

PINTO, Geraldo Augusto. Uma abordagem metodológica do tema reestruturação produtiva. **Idéias**. Campinas: v.1-2, n.14. 2007. p.149-160.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich (Org.) **A Comuna Escolar**. Tradução: Luis Carlos de Freitas. (Circulação restrita) Moscou: Rabotnik Prosveshcheniya, 1924.

_____. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução: Aarão dos Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

POULANTZAS, Nicos. O Estado, o poder e nós. In: BALIBAR, Étienne, POULANTZAS, Nicos e outros. **O Estado em discussão**. Tradução de Maria Laura Viveiros de Castro. Lisboa, Edições 70, 1981.

_____. **O Estado, o Poder, O Socialismo**. Tradução: Rita Lima. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

RAINERI, Jesus. Sobre o conceito de Ideologia. **Estudos de Sociologia**. Araraquara: n. 13/14: 2002/2003. p. 7-36.

RIBEIRO, Marlene. O caráter Pedagógico dos Movimentos Sociais. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, Ano XIX, p. 41-71, nov. 1998.

_____. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 28, n. 2, jul/nov. p.113-128. 2002.

_____. Formação cooperativa e educação escolar: realidades que se

complementam ou se contrapõe? IN: VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação em Movimento na Luta pela Terra**. Florianópolis: CED/UFSC, 2002. p. 91-210.

_____. A originalidade de Paulo Freire no pensamento educacional brasileiro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 1, n. 29, p. 15-30, jan/jun.1999.

_____. Pedagogia da Alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 34, n. 1, jan/abr, p. 27-47. 2008.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**. vol.20, n.69, p.165-176, set/dez. 1999.

ROSENTAL, M.M. STRAKS, G.M. **Categorias del Materialismo Dialectico**. Tradução: Adolfo Sanches Vázquez e Wenceslao Roces. México: Editorial Grijalbo, 1965.

SADER, Emir. **Estado e Política em Marx**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SAES, Décio. **A formação do Estado burguês no Brasil. (1888-1891)**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. Obstáculos Políticos à Concretização do Direito à Educação no Brasil. **Linhas Críticas**. Brasília: n. 22, v. 12, p. 23-39, jan/jun. 2006.

_____. **República do Capital**; Capitalismo e processo político no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2001.

SANTA ROSA, Claudia Sueli Rodrigues. **Fazer a Ponte para a Escola de Todos(as)**. UFRN. Natal: 2008. 335 f. Tese - (Doutorado em Educação). 2008. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reinventar la Democracia, Reiventar el estado**. Buenos Aires: Clacso, 2006.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. **Formação Continuada de Professores de Escola Comunitária**; sentidos do percurso formativo. Dissertação (Mestrado em Educação). UFBA. Salvador: 2007. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. OLIVEIRA, Joaquim Marques. **A Escola é o melhor do povo**. Relatório de revisão institucional do projecto das escolas rurais. Porto: Profedições, 2005.

SARUP, Madan. **Marxismo e Educação**; Abordagem fenomenológica e marxista da educação. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Guanabara, 1980.

SAVIANI, Dermeval. LOMBARDI, José Claudinei. SANFELICE, José Luis. (orgs.) **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR,

2002.

_____. **Escola e Democracia**. 40 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Prefácio à Edição Brasileira. In: MANACORDA, Mario Alighiero. Tradução Newton Ramos de Oliveira. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991. 7-15.

_____. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In: SAVIANI, Dermeval. LOMBARDI, José Claudinei. SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2002. p.13-24.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética**; de Aristóteles a Paulo Freire. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital Humano**; Investimentos em educação e pesquisa. Tradução: Marco Aurélio de Moura Matos. Revisão técnica de Ricardo Tolipan. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a Sociedade Civil**; Cultura e Educação para a Democracia. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA e SILVA, Maria Ozanira. Reconstruindo um processo participativo na produção do conhecimento: uma concepção e uma prática. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. STRECK, Danilo Romeu. (Orgs.) **Pesquisa Participante**; O saber da Partilha. Aparecida: Idéias & Letras, 2006. p.123-50.

SILVA, Ronalda Barreto. **Escola Comunitária**: para além do Estado e do mercado? A Experiência da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade-CNEC (1985-1998). Unicamp. Campinas: 2001. 189 f. - Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. 2001.

SIRVENT, Maria Tereza. (Org.) **Escola Comunitária**: a experiência do Espírito Santo. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. Tradução: Bertha Halpern Guzovitz e Maria. Cristina Caponero. São Paulo: Manole, 1988.

_____. **Pedagogia Progressista**. Tradução: Manuel Pereira de Carvalho. Coimbra: Almedina, 1974.

SOUZA, Maria Antonia de. **Educação do Campo**; propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

SPÓSITO, Marília Pontes. **O povo vai à Escola**; A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

SPOSITO, Marília Pontes. RIBEIRO, Vera Masagão. Escolas comunitárias:

contribuição para o debate de novas políticas educacionais". **Cadernos do CEDI**. São Paulo: CEDI, documento 4, outubro 1989.

STÉDILE, João Pedro. (coord.) **A Questão Agrária hoje**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994.

STOER, Stephen. **Educação e mudança social em Portugal**. 1970-1980, uma década de transição. Porto: Edições Afrontamento, 1986.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista de la Educación**. Tradução: Maria Rosa Borrás. México: Editorial Grimaldo, 1966.

TEODORO, António. **A revolução portuguesa e a educação**. Lisboa: Caminho, 1978.

TERRIEN, Jacques. e DAMASCENO, Maria Nobre. **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

TRAGTEMBERG, Maurício. Relações de Poder na Escola. **Educação e Sociedade**. Campinas: Cortez/ CEDES, 1985.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: v. n. 24. p. 140-164. set/dez. 2003.

TRINDADE, Rui. CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena Matos. (orgs.). **Escola da Ponte: um outro caminho para a Educação**. São Paulo: Suplegraf, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **A pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. O positivismo. A fenomenologia. O Marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução: Maria Encarnación Moya. Buenos Aires: CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação em Movimento na Luta pela Terra**. Florianópolis: CED/UFSC, 2002.

_____. **Movimentos educativos emancipatórios em Portugal**. 2005. Trabalho apresentado na 28ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, 2005, Caxambú. 40 anos da Pós-graduação em educação no Brasil. Rio de Janeiro: ANPEd, 2005. 18 p.

_____. **Terra, Trabalho e Educação**; Experiências Sócio-Educativas em Assentamentos do MST. Ijuí: Editora UNIJUI, 2001.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e Política Social**. São Paulo: Cortez, 1992.

WOOD, Ellen. **Democracia contra o capitalismo**: A renovação do materialismo histórico. Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

WITTICH, Dieter. Práxis (Prática). In: MAGALHÃES-VILHENA, Vasco. (Org.) **Práxis: A categoria materialista da prática social**. Lisboa: Livros Horizonte, 1980. p.19-24.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.