
ESCOLA E ESTRATÉGIA POLÍTICA NA ATUALIDADE DO MST

ESCUELA Y ESTRATEGIA POLÍTICA EN LA ACTUALIDAD DEL MST

SCHOOLING AND CONTEMPORARY POLITICAL STRATEGIES OF THE MST

Caroline Bahniuk¹

Celia Regina Vendramini²

Resumo: O artigo analisa a atualidade da educação escolar no MST. Destaca os limites e as potencialidades das escolas em relação à estratégia socialista, a partir da análise de algumas experiências escolares nas áreas de Reforma Agrária. A relação com o Estado, a formação *omnilateral*, a relação entre trabalho e educação, a atualidade, o conhecimento escolar, bem como a auto-organização dos estudantes e a organização dos educadores, foram dimensões elencadas na análise. No contexto do capitalismo contemporâneo e da crescente mercantilização da educação concluímos que a relação entre escola e estratégia política no MST apresenta oscilações na direção da conservação e da transformação social.

Palavras-chave: Estratégia Política; Atualidade; MST; Escola.

Resumen: El artículo analiza la actualidad de la educación escolar en el MST. Destaca los límites y las potencialidades de las escuelas en relación a la estrategia socialista, a partir del análisis de algunas experiencias escolares en las áreas de reforma agraria. La relación con el Estado, la formación *omnilateral*, la relación entre trabajo y educación, la actualidad, el conocimiento escolar, como también la autoorganización de los estudiantes y la organización de los educadores fueron dimensiones que hicieron parte del análisis. En el contexto del capitalismo contemporáneo y de la creciente mercantilización de la educación concluimos que la relación entre escuela y estrategia política en el MST oscila entre la conservación y la transformación social.

Palabras clave : Estrategia Política; Actualidad; MST; Escuela.

Abstract: This article analyzes the current system of school education in the Landless Worker's Movement (MST). It highlights the limits and potential of MST schools in relation to a socialist strategy, from the analysis based on some experiences in Agrarian Reform areas. The article lists the relation with the State, onmilateral formations, the relations between labor and education, school knowledge, and the self-organization of the students and the organization of the teachers. In the context of contemporary capitalism and the increasing mercantilization of education, we conclude that the relation between schools and the political strategy of the MST presents fluctuations in the direction of social conservation and transformation.

Key words: Political Strategy; Present; MST; School

Introdução

O presente artigo objetiva analisar a atualidade das escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na sua estratégia política. Problematiza os limites e as potencialidades das escolas contribuírem para a afirmação da estratégia socialista a partir de algumas experiências escolares no MST - as escolas itinerantes do Paraná³ e as escolas de assentamento do Ceará⁴. No entanto, não iremos abordar diretamente as experiências citadas, mas sintetizar pontos comuns a partir da análise das mesmas que nos permitam refletir sobre escola e estratégia política no MST.

Para guiar nossas reflexões tomamos por base alguns questionamentos: As experiências educativas, em especial as escolares desenvolvidas pelo e no MST, têm conseguido se diferenciar das propostas educativas e escolares do capital? De que maneira essas experiências revelam tensões, contradições e possibilidades na estratégia política do MST?⁵

Organizamos o artigo em três partes: a primeira versa sobre o MST, sua gênese e atualidade, inserido na movimentação da classe trabalhadora no capitalismo contemporâneo. A segunda problematiza a luta pela educação e pela escola num momento de ofensiva conservadora. E a terceira discute a relação entre a escola no MST e sua estratégia política destacando aspectos centrais emergentes no processo de análise.

Para realização dessa análise utilizamos os seguintes procedimentos de pesquisa: revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo. Na análise documental reunimos materiais relativos à Escola do MST, tais como materiais produzidos pelo próprio MST, em especial no que diz respeito à educação e às experiências escolares analisadas. A pesquisa de campo foi realizada nas escolas itinerantes em acampamentos do MST no estado do Paraná e nas escolas de ensino médio em assentamentos no estado do Ceará.

As lutas de classes no Brasil e o MST

Em 2016 o MST completa 32 anos de existência e nessa trajetória tem colocado em evidência a questão agrária, no que diz respeito ao uso, a posse e a propriedade da terra no Brasil. A luta pela terra por ele realizada articula-se com a luta pela transformação social. É um movimento social de massa de caráter popular, ímpar por articular demandas imediatas a um projeto de sociedade, por estar organizado em quase todo território brasileiro e existir e resistir por mais de 30 anos.

Na década de 1980, período de origem e consolidação do MST, eclodiram intensas mobilizações trabalhistas, verificadas pelo aumento significativo do número de greves⁶, pela criação de sindicatos novos e independentes (não patrocinados pelo Estado) e pela criação de instrumentos de organização da classe trabalhadora, de abrangência nacional e de cunho classista em sua origem, dentre os quais o Partido dos Trabalhadores (PT) fundado em 1981 e a Central Única dos Trabalhadores (CUT) criada em 1983. As lutas e organizações deste período serviram de exemplo para o reaparecimento e para a criação de movimentos sociais, bem como tiveram influência no processo de redemocratização da sociedade brasileira após os longos 21 anos de regime militar.

Para Fontes (2010), o período em questão consistiu em um dos momentos cruciais das lutas populares de caráter fortemente classista, no qual PT, CUT e MST foram as expressões mais relevantes. Ao analisar a década de 1980, após trinta anos, a referida autora afirma ter vivenciado o Brasil uma importante inflexão histórica, conformando uma conjuntura “[...] na qual conjugavam-se lutas populares fortes com a necessidade burguesa da estabilização de um formato político de tipo democrático-representativo” (p. 322). Cabe destacar a existência de “[...] uma tensão no interior dos movimentos populares, que crescia no sentido de uma *superação da ordem* até então dominante, ainda que confusamente

diluída no bojo de reivindicações que primavam por um conteúdo ‘democrático’, mas carregavam um teor socializante” (p. 323).

A necessidade burguesa de estabilização diz respeito ao início da consolidação, em escala mundial, do capitalismo contemporâneo, o qual segundo Netto e Braz (2008, p. 214, *grifos do autor*) assenta-se numa “estratégia articulada sobre um tripé: *a reestruturação produtiva, a financeirização e a ideologia neoliberal*”. Esse novo momento do capitalismo é uma resposta do capital à crise da década de 1970, a qual provoca intensas alterações na forma de produção da vida, ao desencadear a reestruturação dos processos produtivos, impondo formas mais flexíveis e condicionadas à demanda do consumo. O Estado incorpora as teses neoliberais, desresponsabilizando-se em certa medida da reprodução dos direitos sociais. Essas alterações impactam a vida em sua totalidade, dentre elas a organização da classe trabalhadora e a luta de classes, a educação, a agricultura.

Na particularidade brasileira, é na década de 1990 que o neoliberalismo torna-se dominante, a partir do Governo Fernando Collor de Melo (1989), consolidando-se nos dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002). Segundo Fontes (2010), houve nessa década no Brasil, uma progressiva diminuição das lutas sociais, comparado à efervescência da década anterior, num contexto de aprofundamento da reestruturação produtiva e de esterilização de conquistas de direitos assinalados na Constituição (1988), marcado pela desregulamentação do trabalho e pela retração dos direitos trabalhistas. Tal situação teve grande impacto nas lutas sociais ao intensificar o processo de apassivamento da classe trabalhadora, expresso pela diminuição do número de greves e da potência combativa de importantes instrumentos de resistência (PT e CUT), que paulatinamente romperam com uma estratégia socialista de superação do capital.

No entanto, persistiram muitas lutas, dentre as quais assinalamos as lutas pela terra e o enfrentamento constante e radicalizado do MST à classe capitalista (personificada nos grandes proprietários de terra, pessoais e corporativos) e ao governo federal. O MST cumpriu nesse momento o papel de protagonista das lutas sociais, colocando-se como um dos maiores opositores ao governo FHC, pelo qual, juntamente com seus aliados, foi duramente reprimido, sofrendo repetidamente com o processo de criminalização, com intensa participação da mídia dominante.

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

Nesse percurso, o receituário neoliberal gradativamente foi acrescido de elementos reformistas, ao incorporar algumas bandeiras identificadas como de esquerda, tais como: participação, democracia, justiça, entre outras. Essas bandeiras são introduzidas ao neoliberalismo de maneira distorcida, reduzidas à respostas pontuais no plano imediato e aparente. Tais reivindicações não se realizam plenamente sem a

superação da exploração e dominação sob o capital, o qual consiste na essência dos problemas sociais. Ou seja, nessa variante neoliberal, a exploração não é questionada e os problemas sociais são tratados como desvios ou exceções que precisam ser corrigidos nos marcos do capitalismo. De tal modo, que “o núcleo central das políticas neoliberais – que consiste em políticas econômicas e de refuncionalização estatal para a retomada das taxas de lucro com ênfase na financeirização da riqueza – permanece como um dogma inquestionável, não passível de alteração, nem mesmo de debate.” (CASTELO, 2013, p. 264).

Para Neves e Martins (2010), o final dos anos noventa e início do século XXI expressam essa alteração no modo de operar da classe dominante, construindo um novo padrão de sociabilidade, marcado por um duplo movimento de constituição de uma “direita para o social e uma esquerda para o capital”, por meio da incorporação de aspectos reformistas ao neoliberalismo. Diminuem os limites entre grupos políticos ligados à esquerda mais conservadora (que enfatiza a via eleitoral entre outras formas de conquista do poder) e a direita mais ‘progressista’. Essa tendência mundial de centralização de parte da direita e da esquerda dominantes tem no Brasil no último período um caso singular de sua manifestação. Para Fontes (2010, p. 313),

[...] iniciado com Fernando Henrique Cardoso e continuado sob os dois mandatos de Lula da Silva expressaram uma recuperação da capacidade burguesa de, aprofundando(ar) ainda mais seus vínculos de dependência, conservar seu predomínio no âmbito nacional, através agora de um formato democrático-representativo, típico do enquadramento burguês das reivindicações populares.

O segundo mandato do presidente Luiz Inácio da Silva (2007-2010) consolida um conjunto de políticas componentes do projeto neoliberal, na sua versão reformada. O Estado, nessa perspectiva, busca induzir o crescimento da economia por meio das obras realizadas a partir de 2007, como o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), bem como pelo aumento do salário mínimo e das políticas de ampliação do crédito, para gerar maior consumo. A focalização das políticas sociais com vistas à redução da pobreza ganha grande relevo, capitaneado pelo Programa Bolsa Família que atinge, aproximadamente, 16 milhões de pessoas com renda familiar *per capita* inferior a R\$ 77 reais.

Anderson (2011), ao realizar um balanço dos governos Lula (2003-2010), questiona as análises pautadas na indução do crescimento e suas resultantes na redução da pobreza, na diminuição do desemprego e na elevação dos salários. Reconhece o baixo custo monetário do Programa Bolsa Família, algo em torno de 0,5% do Produto Interno Bruto (PIB), em contraste com a elevada despesa arrolada para o pagamento da dívida pública, de 6 a 7% do PIB. No entanto, apesar de seu baixo custo, o impacto político do Programa Bolsa Família é enorme. Questiona também o autor a tese da diminuição da desigualdade, a partir dos grandes lucros obtidos pela alta burguesia no Brasil⁷.

Outro ponto de destaque nas análises realizadas pelo campo crítico a respeito da sociabilidade operada no Brasil, nas últimas décadas, refere-se às tentativas de cooptação e apassivamento da classe trabalhadora. O Estado busca minimizar os conflitos de classe a partir da inclusão dos trabalhadores e suas organizações, como os movimentos sociais e os sindicais, possíveis obstáculos em parte de sua estrutura organizativa. O que tem sido realizado por meio da ocupação de cargos administrativos, da gestão de programas sociais, bem como por meio de representação em fóruns bipartite, nos quais estão

presentes representantes do capital e do trabalho com vistas a construir uma sociabilidade comum a todos, com intenção de escamotear os antagonismos presentes na luta de classes.

Para Borges (2003), a questão da participação popular nas instâncias gerenciais do Estado compõe uma das recomendações do Banco Mundial, com vistas a diminuir a rejeição às políticas neoliberais. Essas recomendações voltaram-se para reformas do Estado e da administração pública na intenção de construir um amplo consenso ao desenvolvimento capitalista, por meio da criação de espaços estatais de participação popular e resolução de conflitos, realizando um processo de institucionalização da resistência. No entanto, a participação popular defendida se circunscreve a pequenas definições que não alteram o curso das políticas estruturais. “Em outras palavras, o Banco define ‘participação’ como um processo essencialmente restrito e despolitizado, que envolve a deliberação público-privado sobre temas não controversos” (p. 130). Dessa forma, busca aparentemente tornar negociáveis os antagonismos de classe que são irreconciliáveis. Conjuntamente a essas formas de cooptação da resistência, realiza-se a contínua criminalização das lutas sociais⁸. Esse contexto de acirramento das contradições do capital têm provocado alterações substantivas na dinâmica da luta de classes.

Em relação às mobilizações populares, podemos afirmar, em linhas gerais, que desde meados da década de 1990 não eram realizadas manifestações massivas no Brasil. No entanto, em junho de 2013, eclodiu um conjunto de mobilizações em diversas cidades do país, originárias das lutas pelo transporte urbano na cidade de São Paulo, a partir de atos organizados pelo Movimento Passe Livre (MPL). Em poucos dias, as manifestações se espalharam pelo país envolvendo milhões de pessoas. Nessa ocasião, as reivindicações adensaram-se, além da luta pelo transporte foram incluídas as bandeiras da educação, da saúde, do combate à corrupção, a punição aos mensaleiros, as remoções pelas obras da copa, dentre outras reivindicações, as quais demonstraram o descontentamento geral com as políticas praticadas pelos governos, com as dificuldades da vida nas cidades e também com o sistema capitalista. Alarga-se a complexidade e a natureza dessas mobilizações, agregando reivindicações de caráter revolucionário e conservador. As manifestações ocorridas ficaram conhecidas como “Jornadas de Junho”⁹.

No contexto atual de contínua recriação de contradições entre capital e trabalho, observamos como a classe trabalhadora tem sido afetada por tais contradições. Ela segue expandindo-se numericamente, porém de forma heterogênea e fragmentada, submetida a relações informais de trabalho, ao trabalho temporário, à intensificação da exploração, particularmente dos migrantes, jovens e mulheres e ao desemprego. Nesse contexto, há uma manobra de despolitização e desqualificação do mundo operário (BEAUD e PIALOUX, 2000), bem como a presença da ideologia dominante que cria mecanismos de adaptação no cotidiano reificado das cidades (IASI in HARVEY et al, 2013), associado com a vergonhosa manipulação, desmobilização e controle via meios de comunicação de massa e canais de repressão.

Diante disso, o caminho mais difícil é o da luta. Mas parece não haver outro caminho no horizonte da classe trabalhadora. E onde vemos lutas, protestos e organização hoje? De acordo com Silver (2005), em novos ramos industriais (como transporte, educação, serviços de limpeza urbana, alimentícia e de segurança, serviços de telefonia e comunicação), bem como em regiões onde se instalam os setores fabris. Silver observa um processo histórico desde 1870 de deslocamento espacial do capital, seguido por

insatisfações trabalhistas nos locais onde o capital se instala, bem como protestos, greves e outras ações dos trabalhadores organizados. O pano de fundo para a compreensão desse processo é a categoria mercadoria desenvolvida por Marx. Na medida em que a força de trabalho se transforma numa mercadoria, observa-se grande insatisfação trabalhista, a qual pode gerar lutas e organização. O desafio é a condução política das insatisfações, revoltas e protestos, a capacidade de organização e consciência de classe diante da fragmentação e em torno de uma estratégia de luta, em termos programáticos e teóricos.

Assim como identificamos mobilizações em novos setores de trabalho, elas também estão presentes nos espaços de reprodução da classe trabalhadora, com destaque para as ocupações urbanas e outras ações conduzidas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Teto. Nesta direção, Harvey (2012) observa que a dinâmica da exploração das classes não está confinada ao local de trabalho. Os efeitos das formas de exploração secundária são sentidos primariamente no espaço de vida. As concessões salariais, por exemplo, são recuperadas pela classe capitalista como um todo via donos de imóveis, de terras, de mercados, de bancos, traficantes de créditos, entre outros.

No que se refere ao MST, sua constituição atual (acampados, assentados prósperos e assentados precarizados, assalariados e semi-assalariados no campo e na cidade, arrendatários e rentistas) revela o processo de proletarização de sua base. Todos, ainda que de formas diferentes, são atingidos pela perda progressiva do controle sobre o seu próprio funcionamento e pela subsunção do trabalho ao capital. Além disso, o avanço do agronegócio no campo brasileiro e o processo de urbanização e suburbanização, ambos necessários para a acumulação do capital, provocam a redução da população rural.

Associado a esse processo, observamos que as dificuldades enfrentadas pelo MST nos últimos anos, resultam de diversos fatores, dentre os quais: o avanço do agronegócio e da reestruturação produtiva no campo; as constantes investidas de criminalização ao Movimento; a morosidade da reforma agrária; as políticas sociais assistencialistas como, por exemplo, o Programa Bolsa Família, repercutindo na fração potencialmente organizada pelo MST; entre outros. A redução do número de ocupações revela, em certa medida, a diminuição da luta pela terra¹⁰.

Pinassi (2014) demonstra que o MST movimenta-se, ao longo de sua história, entre a radicalidade de suas práticas de ocupação e a luta para a viabilização dos assentamentos. O que provoca tensões no interior do próprio Movimento e para além dele, afetando a continuidade da radicalidade do mesmo.

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

Dado o exposto acima, evidenciamos o deslocamento do MST do protagonismo das lutas atuais, no entanto ele persiste sendo um dos principais movimentos de esquerda do Brasil, de âmbito nacional, envolvendo milhares de pessoas, produzindo ações e propostas originais, tais como as propostas

educativas e escolares, objeto deste estudo. A realização do 6º Congresso Nacional, em Brasília, em fevereiro de 2014, com a participação de mais de 16 mil pessoas é um exemplo que demonstra sua vitalidade.

O MST conquistou muitos assentamentos em diferentes estados brasileiros, porém parte significativa dos assentados não atua organizadamente no MST, possuindo uma preocupação central limitada às questões imediatas de reprodução da vida. Esta condição, agregada a outros fatores, contribui para empurrar o Movimento, em certa medida, para as lutas mais imediatas, relativas ao acesso à benefícios (créditos) para produção, moradia, entre outros.

O vínculo com o Partido dos Trabalhadores (PT), ou com seus militantes, existe desde a origem do Movimento, no entanto o MST sempre primou por sua autonomia frente a partidos e sindicatos. Ainda que a autonomia de algumas organizações da classe trabalhadora vinculada ao PT tem-se mostrado relativa. Com a chegada do PT à direção do poder executivo, o MST reconhece como seu principal opositor o agronegócio e não o governo que compactua com o mesmo. Ainda que os governos petistas (ou de coalizão liderados pelo PT) tenham desapropriado um número bastante restrito de terras, momento em que a Reforma Agrária encontra-se praticamente fora da agenda política do Brasil. A ampliação de programas assistenciais dos referidos governos tem impulsionado um processo de diminuição da capacidade crítica de lideranças da classe trabalhadora frente ao Estado, das quais o MST não está isento, repercutindo na sua capacidade de resistência.

Com a diminuição do número de ocupações e famílias acampadas, especialmente na última década, de forma mais intensa nas regiões centro-sul, há uma tentativa de colocar os assentamentos no centro das ações estratégicas do Movimento, com vistas à produção de territórios de resistência para a concretização da Reforma Agrária Popular, síntese de sua estratégia atual. Porém, a organização nestes espaços apresenta inúmeras dificuldades derivadas, dentre outros motivos, da acomodação posterior à conquista da terra e a priorização da produção de forma individual. Ganham força, neste período, as proposições e discussões a respeito de como realizar a produção nos assentamentos. A agroecologia, juntamente com a cooperação, compõe as principais diretrizes para orientação da produção nesses espaços, com a intenção de contrapor-se à lógica ditada pelo capital. Nessa direção, o MST tem combatido os agrotóxicos e contribuído para denunciar os riscos do uso dos mesmos.

A Educação e a Escola no MST frente à ofensiva conservadora

Ao construir os primeiros acampamentos no Rio Grande do Sul, no despontar da década de 1980, o MST reconhece a educação das crianças como uma necessidade, uma vez que desses espaços participavam crianças em idade escolar e, pela condição de acampadas, por vezes ficavam sem estudar. Para suprir essa necessidade foram realizadas ações de luta pelo acesso à educação e, sobretudo, à escola nos espaços da Reforma Agrária.

A partir das articulações dos educadores envolvidos nas escolas em acampamentos e assentamentos com vínculo com o MST, em 1987 estrutura-se o Setor de Educação, na intenção de dar

unidade às experiências educativas no Movimento e formular uma proposta educativa. Essa proposta está alicerçada em princípios formativos¹¹ ligados às matrizes do trabalho, da luta social, da organização coletiva, da cultura, do conhecimento e da história (KOLLING, VARGAS e CALDART, 2012).

O MST busca realizar uma educação escolar em contraposição à pedagogia do capital, com limites e contradições, a qual tem envolvido um número significativo de pessoas - educandos, educadores, assentados, acampados e lideranças - que refletem e propõem novas formas de pensar a educação e fazer escola.

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

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

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

O sentido maior atribuído à escola é o de ligar-se à transformação social, especialmente por meio de três objetivos: a formação para novas formas de trabalho, para o conhecimento elaborado e para a formação de militantes. (...) Observamos ainda, grande expectativa com as possibilidades de a escola contribuir com a formação pretendida num contexto de descenso das lutas sociais. Todavia, a experiência estudada revela uma importante contribuição à construção de uma escola coerente com a perspectiva da emancipação humana, gestada no seio da luta do MST. (DALMAGRO, 2011, p. 427).

Reportando-nos à história da Educação no MST, podemos afirmar que até meados da década de 1990 as ações e as conquistas eram mais direcionadas à escola do Ensino Fundamental, em especial dos anos iniciais, juntamente ao trabalho de alfabetização de Jovens e Adultos. Ao final dessa década, ampliam-se ações referentes à Educação Infantil, ao Ensino Médio e ao Ensino Superior.

No que diz respeito ao Ensino Médio, as ações começam a ganhar corpo por meio dos cursos de formação de educadores e de técnicos de cooperativas, em meados da década de 1990, no Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), escola gerida pelo MST, localizada em Veranópolis, Rio Grande do Sul. Posteriormente, se fortalece a necessidade da luta pelo Ensino Médio nas áreas de reforma agrária, porém o acesso a esse nível de ensino é ainda restrito.

Atualmente, identificamos como uma das prioridades do Setor de Educação do MST ações referentes à escola da Educação Básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio). Ampliaram-se nos

últimos dez anos discussões referentes ao Ensino Médio e à juventude do MST. Isso não significa que não existam ações para as demais frentes: Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Formação de Educadores, mas que, nos contornos da luta atual, os maiores esforços estão sendo colocados nessa frente. Identificamos a abertura de algumas escolas em assentamentos, fruto da luta dos trabalhadores, principalmente nos anos finais da Educação Básica, apesar do fechamento de muitas escolas do campo, inclusive em áreas de Reforma Agrária ¹².

Em relação à educação na estratégia do MST, reconhecemos que de 2007 em diante há uma tentativa de priorizar a ação do Setor de Educação nas escolas dos assentamentos conquistados, conforme indicado anteriormente. Dalmagro (2010) denomina este período como uma tentativa de retorno à escola. Tal retorno mostrou-se necessário frente à ampliação da atuação do Setor de Educação do MST em diversas frentes para além da escolarização da Educação Básica, o que desencadeou em certa medida um distanciamento das mesmas. As dificuldades apontadas na retomada das ações dos assentamentos repercutem e ganham novos contornos nas escolas. Além de ênfase nas escolas destacamos quatro dimensões prioritárias da educação atual no MST: luta contra o fechamento de escolas no campo, retomada da pedagogia socialista, crítica e luta contra o empresariamento da educação e a relação da agroecologia com a escola, questões que serão retomadas no item a seguir.

A reconfiguração do capital nas últimas décadas modificou a questão educacional: desde sua finalidade articulando a educação às competências; o tempo de permanência na escola, fenômeno conhecido como o alongamento da escolarização; a intensificação do processo de privatização e mercantilização da educação, por meio de parcerias público-privadas, logo da desresponsabilização do Estado, especialmente no que diz respeito ao financiamento; o maior controle das escolas pelo Estado mediante as avaliações em larga escala. Nesse decurso presenciamos também um processo de institucionalização da educação do campo, bem como de ascensão de projetos que pretendem limitar e/ou controlar a ação dos professores e da escola. Esses aspectos revelam a ofensiva do projeto conservador na área educacional.

Em referência à finalidade da educação para a pedagogia do capital alarga-se o ideário da empregabilidade e da pedagogia das competências. As competências exigidas para a maioria dos trabalhadores são sobretudo de caráter psicológico e socioafetivo (KUENZER, 2005). Isto é, prioriza-se na escola a aprendizagem de comportamentos e habilidades para facilitar a adaptação ao padrão produtivo da acumulação flexível, provocando o esvaziamento dos conteúdos escolares historicamente constituídos. Nessa circunstância há uma necessidade também para o capital de maior permanência do conjunto dos trabalhadores nos bancos escolares para garantir o aprendizado de competências e habilidades necessárias para executar o trabalho simples e/ou buscar sobreviver frente à precarização do trabalho e ao desemprego. O alongamento da escolarização tem colocado a Educação Básica como padrão mínimo para os trabalhadores.

Observamos, nesse contexto, a crescente mercantilização da educação pública. As distinções entre público estatal e público não estatal, trazidas à tona de forma mais enfática pela reforma administrativa no governo FHC (1995-2002), alargou em grande medida as possibilidades do

empresariado incidir na educação. Por meio de parcerias público-privadas, gestão por concessão, vendas de serviços educacionais, entre outras ações de cunho privatista. Esse processo consiste em uma privatização não clássica, ou seja, não apenas pela venda da instituição pública em si, mas por uma privatização interna, mais velada, pela concessão da gestão ou, então, pelo pagamento de *vouchers*, bolsas pagas pelo Estado para os estudantes concretizarem seus estudos em escolas privadas. (FREITAS, 2012)

A criação do movimento “Todos pela educação”, em 2006, o qual se torna nos últimos dez anos um dos principais interlocutores das políticas educacionais no Brasil, em detrimento dos trabalhadores em educação e suas entidades representativas, é outra evidência do empresariamento da educação (NEVES, 2005; SAVIANI, 2009; LEHER, 2010; FREITAS, 2012). Esse movimento consiste em um espaço aglutinador da sociedade civil, “apartidário” e “plural”, com a finalidade de cobrar e efetivar melhorias na qualidade da educação pública brasileira. Para tanto, possui um conjunto de metas, estratégias e ações para atingir o objetivo pretendido, com vistas a realizar um pacto social em prol da educação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014). No entanto, a qualidade requerida por esse movimento situa-se “[...] na perspectiva empresarial [...], reduzida aos resultados de aprendizagem, medidos através dos testes de rendimentos e pela avaliação das *performances* dos estabelecimentos escolares” (SHIROMA *et al*, 2011, p. 236). Para Leher (2010b), o TPE corresponde a um conglomerado de grupos empresariais que ocultam seu caráter de classe por meio da filantropia e da responsabilidade social.

A reforma educacional realizada nos anos 1990 colocou na centralidade das políticas educacionais a avaliação em larga escala no Brasil, afinada com as prescrições de organismos multilaterais, como forma de controlar o conteúdo ensinado, logo professores e escolas, e garantir maior adesão às políticas neoliberais. Desta forma, o Estado desresponsabiliza-se por partes do financiamento da educação e aposta em soluções falaciosas de que a competição entre as escolas em busca de melhores índices levaria à melhoria da educação.

No que diz respeito à Educação do Campo ocorre uma progressiva institucionalização. Ela nasce ao final da década de 1990, tendo como referência a crítica às condições de acesso e permanência das populações do campo nas escolas, bem como as experiências educacionais desenvolvidas pelos movimentos sociais, em particular o MST, instituindo a articulação ‘Por uma educação do campo’. A partir de pressões dessa organização no ano de 2004 cria-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC)¹³ e em seu interior a Coordenação da Educação no Campo. A partir das diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo aprovadas em 2002, induz-se a abertura de espaços nas secretarias municipais e estaduais de educação, verifica-se, também, maior presença da Educação do Campo nas universidades brasileiras, por meio de pesquisas e cursos de formação.

O processo de institucionalização da Educação do Campo realiza um duplo e contraditório movimento, ao mesmo tempo em que reconhece o direito à educação dos trabalhadores do campo e atende parcialmente as reivindicações dos movimentos sociais organizados, o realiza por meio de políticas compensatórias e focalizadas em programas sujeitos a intempéries de ordem política ou orçamentária que podem comprometer e até mesmo suspender a realização dos mesmos.

A entrada nas universidades também se efetiva de maneira ambígua. Ao mesmo tempo em que afirma e divulga ações e lutas da Educação do Campo, propaga-a por meio de referenciais teóricos diversos, perdendo sua crítica mais radical. A organização do Dicionário da Educação do Campo, em 2010, pelo MST em parceria com diversos colaboradores, coloca-se como uma ação na tentativa de recuperar a perspectiva de origem da Educação do Campo, vinculada aos movimentos sociais.

Convém registrar que as lutas pela educação no MST se realizam num contexto de ofensiva conservadora, uma das mais recentes manifestações dessa ofensiva é o projeto de lei nº 867/2015 o qual visa instituir nas diretrizes da educação nacional o “Programa Escola Sem Partido”, em tramitação da Câmara dos Deputados, outros projetos correlatos estão presentes em diversas casas legislativas municipais e estaduais. O programa pretende vedar a prática de “doutrinação política e ideológica” nas escolas e enfatiza o controle sobre o professor¹⁴. O projeto retoma teses já refutadas sobre a neutralidade do ensino, ao tentar dissociar educação de instrução, em que a primeira estaria voltada a questões de ordem moral e religiosa, restritas ao ambiente familiar e a segunda estaria vinculada ao acesso ao conhecimento científico neutro dissociado dos problemas da realidade. Para as pedagogias críticas o conhecimento não está isento das relações de poder e da concepção de sociedade hegemônica. Ao fim e ao cabo, o programa pretende controlar e punir os professores críticos, bem como responsabilizá-los pela má qualidade da educação. Esse programa tem sido chamado pelos professores e suas organizações de “lei da mordaza”.

Entretanto, as lutas no campo educacional persistem e recebem novos contornos nos dias atuais. Prosseguem as greves dos trabalhadores em educação denunciando a precarização de suas condições de trabalho e ressurgem as lutas dos estudantes secundaristas, por meio de ocupações das escolas. Entre os anos de 2015 – 2016 aconteceram ocupações de escolas nos seguintes estados: São Paulo, Goiás, Rio de Janeiro, Ceará, Rio Grande do Sul e Mato Grosso. As ocupações exalam seu potencial formativo, ao colocarem os estudantes diante dos problemas educacionais: reflexão sobre as prioridades orçamentárias dos governos, o cuidado e zelo dos materiais das escolas, a meritocracia, entre outras. Além disso, as ocupações têm-se constituído em espaços de auto-organização dos estudantes, troca de experiências, politização e expressão cultural.

Elementos de análise sobre a escola na estratégia política do MST

A partir da pesquisa nas escolas do MST nos estados do Paraná e Ceará identificamos algumas dimensões que sintetizam e articulam aspectos importantes para analisar a relação entre escola e estratégia no MST, são elas: relação com o Estado, formação omnilateral, relação trabalho e educação, atualidade, conteúdo escolar, auto-organização dos estudantes e organização dos educadores. Ambas as experiências estão sintonizadas com as formulações políticas da educação no MST, ao buscarem construir uma escola ligada à estratégia política do Movimento.

As escolas itinerantes são escolas públicas voltadas a garantir o direito à educação de crianças, jovens e adultos acampados, considerando a mobilidade dos acampamentos e as limitações dos municípios

em comportarem os educandos. No Paraná foram aprovadas em 2003 pelo Conselho Estadual de Educação, e em 2016 são dozes escolas nas diferentes regiões do estado. Ao longo de sua trajetória cria maneiras de contrariar o formato tradicional de escola. Desde 2013, encontra-se em curso nessas escolas a experimentação pedagógica em complexos de estudo que recria sobre novas relações os fundamentos da Pedagogia Socialista (atualidade, auto-organização e trabalho)¹⁵.

As escolas de assentamentos do Ceará têm início em 2010 e são as primeiras escolas públicas em assentamento do MST, nesse estado, fruto da pressão e organização dos trabalhadores, nas quais o MST incide de forma efetiva na organização das escolas. A formação de jovens dos assentamentos e comunidades vizinhas se realiza intencionalizando o trabalho, o conhecimento, as lutas e a auto-organização dos estudantes. A organização do tempo escolar, incluindo três dias de aula em tempo integral, busca efetivar essas intenções. De maneira que o desenho pedagógico na organização curricular incorpora três disciplinas na parte diversificada do currículo (Projeto, estudos e pesquisas; Organização do trabalho e técnicas produtivas; Práticas sociais comunitárias) que objetivam trazer com mais força as matrizes formativas da educação do MST, por meio da construção de campos experimentais da agricultura camponesa, as práticas sociais comunitárias relativas à organização do assentamento e dos educandos e a pesquisa como instrumento importante da formação humana pretendida.

a) A relação com o Estado

A tentativa de realizar uma escola financiada pelo Estado, porém gestada pelos trabalhadores, juntamente com a luta pelo direito à educação tem composto a estratégia política de alguns movimentos sociais anticapitalistas na atualidade, tal como o MST. A luta por escola pública e pela alteração da forma escolar tem empreendido grande parte dos esforços do Setor de Educação do MST ampliando-se para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio nas áreas de reforma agrária, nos últimos anos. A conquista de escolas para além dos anos iniciais, geralmente atreladas a prefeituras de pequenos municípios, direcionou o MST a relacionar-se com as secretarias de educação dos estados, ampliando o número e a natureza das contradições enfrentadas.

Os condicionantes impostos pelo Estado na manutenção das escolas estudadas e a disputa do MST para garantir a formação nestas, revelaram-se na pesquisa em diferentes momentos. Tal situação ocasiona, por vezes, a desresponsabilização do Estado frente ao financiamento da educação e a dependência do MST às políticas públicas, o que provoca certa instabilidade e diminuição da autonomia do Movimento. O financiamento das propostas educacionais, por meio de acordos políticos, tornam-nas mais instáveis e sujeitas à interrupção a qualquer momento, dependendo da conjuntura. Tal fato chega a incidir sobre o fechamento de escolas e, mais frequentemente, a negação de estrutura (física e humana) para as escolas e financiamento para a formação de educadores.

Destacamos a pressão exercida pelo Movimento, por meio de reivindicações, ocupações de secretarias, denúncias públicas da condição das escolas, forma pela qual algumas conquistas são obtidas. Também registramos a significativa autonomia do MST na formulação de processos de formação

continuada dos educadores, na definição dos conteúdos a serem trabalhados e as assessorias a serem convidadas, inclusive em eventos em que há o financiamento pelo Estado.

As propostas escolares nos espaços do MST, por vezes, requerem respostas do poder público, como por exemplo, em relação à ampliação do tempo escolar, contratação de mais profissionais, transporte para aulas de campo, as quais em grande medida não têm sido financiadas pelo Estado, concretizando-se em certas ocasiões por meio de trabalho voluntário de professores, acampados e amigos do Movimento.

Por meio das experiências estudadas, observamos a autonomia da escola para construir o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), porém o financiamento e a avaliação são controlados pelo Estado. A existência de projetos fruto de parcerias público-privadas celebradas entre a secretaria de educação e empresas, bancos, etc, são cada vez mais frequentes nas escolas públicas. Em grande medida, ao estarem condicionados à liberação de recursos financeiros, diminuem o espaço para a rejeição e resistência, aumentando a adesão aos mesmos. Conforme os depoimentos de educadores, a adesão aos projetos garante o transporte para realização de aulas de campo e a compra de materiais, como a aquisição de instrumentos musicais para formação de uma banda de música. Os impactos das avaliações de larga escala também diminuem a autonomia das escolas, as quais são responsabilizadas pelos índices. Os depoimentos obtidos na pesquisa, em particular das escolas de assentamento do Ceará, destacam a exposição vexatória em que são colocadas as escolas a depender dos índices alcançados nas avaliações externas.

Pela pesquisa empreendida, constatamos a complexidade da relação estabelecida entre as escolas do MST e as Secretarias de Educação, as quais em certa medida expressam as relações entre MST e Estado. Essa complexidade se intensifica num momento em que as consignas liberais mais democráticas para a escola: pública, gratuita, laica e universal, segundo Leher (2010), defendidas pelos educadores no último século, foram transmutadas pelos liberais na defesa de uma educação minimalista para o trabalhador. A ampliação do direito à educação e, conseqüentemente, o alongamento da escolarização, realiza-se por meio de uma educação empobrecida, tanto no que diz respeito ao acesso aos conhecimentos universais, como à precariedade dos recursos materiais.

Convém registrar que a luta pelo financiamento da educação pública pelo Estado, contraditoriamente, pode gerar a ampliação do mesmo, logo o controle sobre os trabalhadores por parte do aparato estatal. É importante essa ponderação, pois a desconsideração da essência do Estado têm ao longo da história gerado equívocos nas estratégias de ação da classe trabalhadora, presentes, por exemplo, na via democrática para o socialismo, por meio do alargamento da democracia. Para nós, a ampliação do Estado, por meio do acesso aos direitos, compõe uma rede de emaranhado de interesses de classes distintos e apresenta contradições à luta socialista radical. A depender da relação destas lutas pelo direito com as outras lutas de caráter emancipatório, e da correlação de forças entre o capital e o trabalho, elas podem contribuir na luta dos trabalhadores. Eis o dilema posto para a luta socialista radical na atualidade.

b) Formação omnilateral

A formação *omnilateral* consiste numa formação humana voltada para o desenvolvimento integral do ser humano, em suas diversas dimensões: cognitiva, estética, técnico-profissional, política, corporal, moral, entre outras. Entretanto, as escolas vêm sendo reconhecidas como o lugar por excelência do desenvolvimento da cognição, em detrimento das outras dimensões humanas, apesar de não aparecer como sua funcionalidade aparente, elas realizam uma educação moral, a qual socializa crianças e jovens ao funcionamento da sociedade capitalista. A unilateralidade direciona a escola para a manutenção da ordem, colocando entraves nas formas mais expansivas e integrais de formação.

A educação no MST tem como um de seus princípios a formação *omnilateral*, portanto a dimensão cognitiva centrada na apreensão de conhecimentos sem vínculo com a realidade é vista como limitada frente aos objetivos da educação pretendida, requerendo o exercício de outras dimensões humanas, potencializadas pelo contato da escola com o trabalho e a luta.

Desta forma, reconhecemos ser uma das grandes marcas da educação do MST, expressa nas propostas escolares analisadas, o objetivo da escola contribuir para a formação humana, compreendida como um movimento que coloca as diversas matrizes em exercício (trabalho, auto-organização, luta, cultura, história). As propostas pedagógicas analisadas buscam materializar essa formação abarcando diferentes aspectos: cognitivo, político, estético, criativo, entre outros. Os diferentes tempos educativos existentes nas escolas destacam-se como possibilidade de demarcar a necessidade de outros tempos e espaços destinados para formação, além da formação cognitiva.

Nas experiências estudadas, a dimensão da cultura e da arte estão presentes, existindo alguma atividade cultural, como por exemplo, teatro, coral, circo, dança, entre outras. Essas têm provocado visita e apresentações entre as escolas, participação dos grupos em encontros de crianças, jovens e educadores do MST, todavia as atividades culturais acabam se restringindo a pequenos grupos formados por estudantes interessados, geralmente os que apresentam maior desenvoltura nessas áreas e nem sempre estão vinculadas ao conteúdo escolar e ao projeto da escola em sua totalidade.

c) A relação trabalho e educação

O trabalho é a base material de sustentação da existência humana e, conseqüentemente, da educação, em qualquer forma histórica. A educação e a escola reproduzem, com mediações, o trabalho social.

A educação numa perspectiva socialista requer o desenvolvimento do vínculo entre ensino e trabalho, em todos os níveis de escolarização (PISTRAK, 2005 e 2009). Porém, não tem por intenção reforçar a formação na perspectiva unilateral, voltada para a preparação da força de trabalho para atender as demandas da produção destrutiva do capital. Para tentar contrapor-se à unilateralidade, não sem limites impostos por essa ordem social, é necessário problematizar essa relação na escola, destacando e potencializando a dimensão educativa do trabalho. A maneira de desenvolver essa relação se impõe como um grande desafio na atualidade para a educação na direção da emancipação.

No que diz respeito à questão escolar, a formação para o trabalho e pelo trabalho é um dos pilares da proposta educativa do MST, uma constante desde as suas primeiras formulações sobre escola. Em geral, os documentos referem-se ao trabalho do campo vinculado à necessidade de se constituir sob outra base produtiva nos acampamentos e assentamentos, com vistas a superar o trabalho nas relações capitalistas.

Ao priorizar o trabalho em sua imediatividade, voltado para responder questões urgentes dos acampamentos e assentamentos, seu potencial educativo restringe-se. Há também na proposta educativa do MST uma secundarização do trabalho em sua forma histórica, o caráter alienado e explorado do trabalho na forma social capital e, conseqüentemente, uma supervalorização do trabalho na formação humana (DALMAGRO, 2010).

Outras pesquisas acadêmicas, ao tratarem da relação trabalho e educação nas escolas do MST, convergem com os dados revelados por nossa pesquisa, em particular os estudos de Machado (2003), Vendramini e Machado (2011), em especial no que se refere à limitação da relação trabalho e educação nas escolas, o que significa dizer que o trabalho não entra de fato na estrutura e na organização da escola, expressando-se em momentos pontuais. Machado (2003) demonstra que o vínculo com o trabalho se evidenciou na escola por ela pesquisada, em grande medida, pelo autosserviço, o qual consiste em atividades de sobrevivência e manutenção da escola (limpeza, embelezamento, entre outros) e pela auto-organização dos educandos.

A necessidade da realização desse tipo de trabalho, nas experiências em foco, parte quase sempre da escola. Apesar de terem uma complexidade limitada, as atividades de autosserviço têm mostrado como positividade a auto-organização dos educandos, a problematização das relações de gênero, ao designar o trabalho de limpeza e embelezamento para meninos e meninas.

Em ambas as experiências analisadas, no Paraná e no Ceará, a relação entre escola e trabalho é considerada fundamental para a realização da formação humana pretendida e são colocados esforços para que ela se realize. Porém, apesar de positividade, essa relação não se conecta com o todo da escola. Elas colocam em evidência a complexidade inerente a esta relação na direção da emancipação, em particular nas escolas de Educação Básica. Inventariar a realidade da escola e seu entorno e não restringir o ensino à sala de aula, pressupostos presentes na experiência da Pedagogia Socialista na Rússia e, em alguns momentos nas escolas do MST, podem ser um fundamento inspirador nessa direção.

Desta forma, é importante reconhecer na escola e no seu entorno relações de trabalho de novo tipo, potencialmente educativas que permitam avançar na compreensão de processos de trabalhos indispensáveis para a produção da vida nos acampamentos e assentamentos, iniciativas incipientes na sociedade do capital. A presença do trabalho cooperado e a agroecologia – diretrizes do MST para produção nos acampamentos/assentamentos, existentes em algumas áreas de influência deste Movimento, demonstram maior potencialidade educativa. Vendramini (2000 e 2008), ao analisar a produção acadêmica que aborda a relação entre trabalho, cooperação e educação no MST, destaca o caráter contraditório destas iniciativas, ou seja, ao mesmo tempo em que reproduzem as relações sociais atuais (na produção de excedentes, no assalariamento, na produção para o mercado, entre outras), produzem a força da superação

das mesmas, por meio da autogestão, da organização coletiva e da vinculação a um movimento social organizado.

A conexão do ensino escolar com a agroecologia tem tido maior peso na educação do MST no último período. Tal como revelam: o conteúdo do Boletim de Educação nº13 – Alimentação Saudável (2015); a Jornada Cultural Nacional de Alimentação Saudável: um direito de todos! lançada em 2015 com o objetivo de estimular as escolas a realizarem e socializarem experiências que relacionem o trabalho no campo com o ensino; a publicação de livros de literatura para crianças e jovens pela editora Expressão Popular; e a presença da temática em diversos encontros de formação de professores. Essa conexão vem sendo colocada como uma das principais formas da escola contribuir na construção da Reforma Agrária Popular.

No entanto, as relações de trabalho de novo tipo são por vezes ausentes nas áreas em que se encontram as escolas estudadas e, em grande medida, a forma de produzir a vida nos acampamentos e assentamentos tem-se realizado principalmente pelo assalariamento e pelo trabalho familiar. Cabem às escolas considerarem essa materialidade nas suas propostas pedagógicas e reconhecerem a atual condição do trabalho na sociedade atual, buscando estabelecer vínculos com o trabalho, especialmente com os de novo tipo (se necessário para além da escola e seu entorno), na intenção de contribuir na compreensão da realidade atual, reconhecendo o limite de supervalorizar estas práticas como forma de alterar a relação do entorno da escola. O vínculo com as questões reais e as lutas potencializam esta relação.

d) Atualidade

A atualidade diz respeito a tudo o que se desenvolve em determinado tempo histórico, ou melhor, a essência da luta de classes e as forças em luta. Ela remete às lutas do MST e das organizações dos trabalhadores no capitalismo contemporâneo, num contexto de certa passividade e despolitização de parte da classe trabalhadora mundial, porém repleto de contradições, conflitos e lutas por todo o mundo, conforme abordamos anteriormente.

O MST busca na atualidade a sua reinvenção, ou seja, procura formas de continuar existindo e lutando pela transformação social, em sua radicalidade, neste contexto adverso de intensificação das relações capitalistas no campo brasileiro, expressas pelo agronegócio e a retirada da reforma agrária da agenda política, entre outros.

As escolas do MST, em particular, têm buscado articular-se às lutas do Movimento e da classe trabalhadora em geral. Destacamos a luta contra o agronegócio – pela denúncia à forma de produção, ao uso dos agrotóxicos, à manipulação genética - e a inserção da agroecologia nas escolas, conforme indicado anteriormente. Outras duas lutas ganham destaque nos últimos períodos: contra o fechamento de escolas e contra a privatização e o empresariamento da educação.

Com o intuito de combater o fechamento das escolas no campo e denunciar as precárias condições da grande maioria das escolas existentes nesses espaços, em 2011, foi lançada a campanha “Fechar escola é crime”, mobilizando simpatizantes da luta pela reforma agrária e da educação do campo.

No ano de 2014, foi aprovada a lei federal nº 12.960 que altera a LDB, com o objetivo de dificultar o fechamento das escolas rurais, indígenas e quilombolas, ao requererem a necessidade da manifestação dos conselhos municipais. Porém, cabe avaliar se esta lei cumprirá de fato seu propósito, frente à composição dos conselhos, muitas vezes, atrelados ao poder político local.

Outra luta que toma contornos mais claros nos últimos tempos é o combate à privatização da educação. O II Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, realizado em 2015, teve como um dos eixos principais de reflexão sobre o empresariamento da educação e as consequências maléficas da privatização da escola pública. Importante assinalar que as duas turmas do curso de especialização “Trabalho, Educação e Movimentos Sociais”, realizado numa parceria entre o MST e a Escola Politécnica Joaquim Venâncio/FIOCRUZ, possibilitaram a ampliação do debate em torno dessa problemática, com suporte de leituras e teóricos do campo marxista.

Em relação às escolas pesquisadas, tanto no Paraná como no Ceará, a dimensão da luta da classe trabalhadora é bastante evidente, existindo nas mesmas diversos símbolos identificando a luta do MST e para além dele: bandeiras, cartazes, pinturas, músicas, mística, entre outros, com destaque para os nomes das escolas¹⁶.

De forma geral, as escolas participam ativamente de processos de lutas locais e de forma mais expressiva nas lutas organizadas pelo MST (estadual e nacionalmente). Citamos como exemplo o trancamento de postos de pedágio nas estradas do Paraná pelo MST e a participação das Escolas Itinerantes como forma de denunciar a privatização das estradas, bem como divulgar a luta pela reforma agrária. No Ceará, as escolas participaram das lutas contra o avanço do capital no campo, junto às comunidades tradicionais, ribeirinhas e indígenas, como por exemplo, a luta contra empreendimentos imobiliários e a construção de parques eólicos na região litorânea do estado.

Além das pautas mais gerais, as escolas participam de lutas diretamente ligadas à educação e à escola. São constantes as ocupações e mobilizações nas secretarias estaduais de educação, núcleos e coordenadorias locais, em especial as atividades integrantes de Encontro dos Sem Terrinha, Festival de Artes, no caso do Paraná, e encontro de Jovens em ambos os estados, entre outros. A solidariedade e a participação nas greves dos professores também estão presentes nas escolas pesquisadas. Além de denúncias a materiais didáticos que chegam as escolas com vistas a divulgar o projeto do agronegócio, como é o caso do “Programa Agrinho” no Paraná.

e) Conteúdo escolar

A relação entre conteúdo escolar e realidade, segundo Caldart (2015), encontra-se numa permanente tensão desde as primeiras experiências educativas do MST. A proposta dos Complexos de Estudo no Paraná e a proposta das escolas de Ensino Médio no Ceará, de formas distintas e em estágios diferentes de aprofundamento, visam dar respostas coletivas a esta questão.

Ao analisar os documentos sobre escola no MST, percebemos que o pressuposto da escola relacionar-se com a realidade, e os conteúdos terem relação com a mesma, encontra-se desde os primeiros

documentos do MST, no entanto, há por vezes maior primazia da realidade em detrimento do conteúdo a ser ensinado. Logo, tendem a supervalorizar a prática no ensino escolar, questão esta também identificada por Dalmagro (2010). “A nossa escola precisa ir aos poucos deixando de ter como centro os conteúdos programáticos (...) os centros devem ser cada vez mais os ciclos da vida humana dos nossos educandos, e os princípios e valores do MST” (MST, 1999).

Em muitas escolas o vínculo com a realidade foi traduzido como sendo a realidade imediata, rebaixando o conteúdo ensinado. E em geral, o trabalho e a auto-organização apresentam pouca relação com os conteúdos escolares.

Nas experiências estudadas reconhecemos um cuidado em tentar garantir a socialização dos conteúdos escolares. Alguns coordenadores e/ou educadores tanto no Paraná como no Ceará fazem menção à lista de conteúdos existentes na escola. No entanto, a grande maioria dos educadores (dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio) têm como referência principal os livros didáticos e a partir do conteúdo presente nestes tentam fazer alguma relação e/ou ilustração com a realidade. Em algumas vezes esta ilustração se realiza mediada pelos inventários da realidade – descrição da realidade da escola e seu entorno.

Considerar a realidade numa perspectiva ampliada para além do local e imediato, pressupõe um conhecimento sobre a mesma, bem como um maior tempo para a realização do planejamento, momento necessário para fazer o referido vínculo extrapolar a sala de aula e os conteúdos disciplinares. Percebemos que o planejamento que considera a realidade perde-se pela rotina imposta pela forma escolar convencional, com tempo reduzido para planejar, forma de contratação de professores que gera grande rotatividade, ausência de recursos para trabalho de campo (aulas passeios e visitas), entre outros.

Ao final da última década reconhecemos a tentativa de calibrar melhor a relação entre conteúdo e realidade, o que tem sido feito a partir de uma retomada da Pedagogia Socialista, a qual segundo Caldart (2015) é uma das bases da educação do MST, juntamente com a Pedagogia do Oprimido e o próprio Movimento, desde as suas primeiras formulações pedagógicas. Porém no período inicial, devido à limitação de traduções e acesso ao desenvolvimento escolar na realidade soviética, as ideias de Makarenko e Pistrak foram incorporadas parcialmente, reduzindo-se à auto-organização dos estudantes. Em meados da década de 2000, a maior aproximação do Setor de Educação com o professor Luiz Carlos de Freitas (UNICAMP), estudioso da Pedagogia Socialista, converge na tradução e publicação de três exemplares inéditos sobre a educação escolar soviética¹⁷. A experimentação da proposta dos Complexos de Estudos nas Escolas Itinerantes no Paraná é um exemplo dessa retomada, ao buscar exercitar os pilares da Pedagogia Socialista Soviética (atualidade, auto-organização e trabalho). Consideramos que os Complexos de Estudos representam um salto qualitativo no entendimento do MST sobre a escola, colocando o conhecimento escolar num patamar de importância correlata aos demais elementos centrais da proposta: trabalho, atualidade e auto-organização, ao mesmo tempo em que provoca um novo rearranjo entre essas dimensões.

f) Auto-organização dos estudantes e a organização dos educadores

Destacamos neste item a participação ativa dos educadores e educandos na concretização da escola. Para alcançar o objetivo de construir uma educação na perspectiva da emancipação humana, os referidos sujeitos têm um papel central na condução da escola.

Na estratégia educativa do capital há um processo sistemático de expropriação do conhecimento da escola, ocasionando uma desintelectualização do professor (SHIROMA, 2003) e imprimindo a este a restrita função de repassar conteúdos, via livro didático e/ou apostilas, apartando-o de sua capacidade crítica e criativa. Nesse processo, a formação de professores estaria voltada a fornecer um “[...] conhecimento útil, aplicável, por meio da pesquisa da prática voltada à resolução de problemas cotidianos” (p. 80).

As condições de trabalho dos educadores, como por exemplo, baixos salários, quantidade elevada de educandos por turma, tempo restrito dentro de seu contrato de trabalho para estudo, pesquisa e planejamento, entre outros, revelam as condições precárias do trabalho em geral no capitalismo contemporâneo, as quais acabam por promover com maior facilidade, porém não sem resistências, essa condição de desintelectualização do professor.

As escolas pesquisadas não estão alheias a esse fato. A sobrecarga e a instabilidade no trabalho dos educadores são evidentes. As exigências feitas às escolas tanto pelo Estado como pelo MST ampliam a necessidade da escola responder questões imediatas, ocasionando a diminuição do tempo de estudo e reflexão sobre os rumos da formação pretendida, as quais demandam análises mais profundas.

Em ambas as experiências, a contratação da maioria dos educadores se efetiva por meio de contratos temporários. A cada ano, são submetidos a novos processos de seleção, os quais ampliam significativamente a rotatividade dos educadores, incidindo fortemente na continuidade do trabalho desenvolvido na escola.

A concretização dos pressupostos de uma educação na perspectiva socialista, na atualidade, coloca a exigência do trabalho coletivo dos educadores e, conseqüentemente, a concentração do tempo de permanência do educador em uma única escola, destacando desse tempo um maior período de hora atividade, voltada para o estudo, a pesquisa e o planejamento coletivos, com vistas a qualificar sua atuação. No entanto, estas proposituras precisam estar vinculadas à luta da categoria, numa perspectiva classista, de melhoria das condições de trabalho, para que não se transfigure em sobrecarga de trabalho do educador e/ou o esvaziamento do seu conhecimento.

A participação ativa dos educandos na escola é destacada por diversas pesquisas acadêmicas que tratam da escola do MST, como por exemplo em Camini (2009) que, ao analisar as Escolas Itinerantes, reconhece que estas iniciativas “ajudam a contrariar o modelo capitalista” (2009, p. 229). Observamos nas experiências estudadas a destinação de tempos e espaços para a organização dos educandos.

A auto-organização é considerada importante na formação e no cotidiano da escola em seu conjunto. Porém verificamos que as práticas realizadas nas escolas são frágeis, restringindo-se por vezes às cobranças dos educandos para a direção da escola e reproduzindo, em certa medida, a separação entre saber e fazer, entre planejamento e execução. As principais cobranças realizadas pelos educandos referem-se à estrutura da escola, limpeza, falta de água, torneios esportivos, festas, também avaliam de

forma responsável o professor. Esta última tem gerado estranhamento de alguns dos educadores, os quais consideram que os educandos têm espaço demais na escola.

Apesar dos limites, evidenciamos algumas possibilidades da escola contribuir com a formação de lutadores e militantes das causas dos trabalhadores. Nas escolas do Ceará, por exemplo, alguns educandos que não são assentados, ao conhecerem o MST por meio da escola, participam ativamente na condução da mesma e em atividades propostas pelo Movimento. Outro fato observado diz respeito aos educandos que concluíram o Ensino Médio na referida escola e entraram na universidade pública, os quais tentam dar continuidade à sua militância, como por exemplo, por meio da participação no movimento estudantil na universidade.

Considerações Finais

Concluimos que a escola tornou-se uma bandeira de luta do MST por uma necessidade, dada a participação de crianças no Movimento, junto com seus pais. Desde então sua proposta escolar tem interface com as diferentes estratégias políticas construídas pelo mesmo, ao longo de sua história. Ou seja, a escola compõe a estratégia política do MST, porém sua realização, a partir das experiências estudadas, evidencia os limites e as contradições na direção da estratégia socialista. No momento atual, em que o Movimento enfrenta dificuldades e busca se reinventar há uma tentativa de retomada de questões fundamentais, as quais perderam centralidade na atuação do Movimento com o passar dos anos. Como por exemplo, os assentamentos e a produção da vida nesses espaços, com base agroecológica e cooperada. Permanece o desafio de ampliar a luta pela terra, por meio das ocupações e acampamentos.

No âmbito da educação, há uma tentativa de retomada das escolas de assentamento, buscando estreitar a relação do ensino com o trabalho e as lutas, o lugar desta na formação da juventude, questão esta colocada com maior ênfase no último período. Em grande parte os esforços do Setor de Educação estão voltados para elucidar o papel da educação e da escola no MST, sintetizado pela estratégia de construir a Reforma Agrária Popular.

As experiências escolares analisadas permitiram evidenciar potencialidades e limites ao considerar a educação escolar na estratégia revolucionária no âmbito das relações sociais mediadas pelo capital, apresentando oscilações na direção da conservação e da transformação social. Essa dubiedade se apresenta nas experiências por meio da supervalorização da escola na formação da juventude e do trabalho no campo, da centralidade da luta no âmbito da política pública, em detrimento de outras lutas e espaços formativos. Ao mesmo tempo, mostram possibilidades do vínculo com as lutas, em particular contra o fechamento das escolas e contra o empresariamento da educação, da conexão do ensino com a realidade e com a auto-organização dos educandos, colocando em pauta e realizando experimentações na direção de avançar na formação humana em contraponto ao capital, as quais buscamos destacar ao longo deste trabalho.

Referências

- ANDERSON, Perry. O Brasil de Lula. *Revista Novos Estudos*. São Paulo, v. 91, n.1, p.23-52, nov. 2011. (Tradução de Alexandre Barbosa de Souza e Bruno Costa).
- BEAUD, S., PIALOUX, M. La classe obrera en el año 2000. Tecnología, trabajo y desocupación. *Le Monde Diplomatique*, jun. 2000.
- BAHNIUK, Caroline. Experiências escolares e estratégia política: da Pedagogia Socialista à atualidade do MST. 365f. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.
- BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.18, n. 52, p. 125-138, 2003.
- CALDART, Roseli. Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudos. IN: SAPELLI, Marlene; FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli (orgs). *Caminhos para a transformação da escola 3* – organização do trabalho pedagógico das escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- CAMINI, Isabela. *Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- CANCIAN, Natalia. Brasil fecha, em média, oito escolas por dia na região rural. *Folha São Paulo*, 03/03/2014.
- CASTELO, Rodrigo. *O social-liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- DALMAGRO, Sandra. *A escola no contexto de luta do MST*. Tese. (Doutorado em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- _____. O trabalho na pedagogia do MST. In: VENDRAMINI, Célia (Org). *Educação em movimento na luta pela terra*. Florianópolis: NUP/CED, 2002.
- DATALUTA. *Banco de dados da luta pela terra*. Presidente Prudente. São Paulo, 2013.
- FONTES, Virgínia. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história* – 3 ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do Magistério à destruição do sistema público de educação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.
- GUIMARÃES, Katia. A escola faz doutrinação? *Revista Poli*, Ano VIII, n. 44, mar/abril 2016.
- HARVEY, David et al. *Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- HARVEY, David. *Rebel cities: from the right to the city to the urban revolution*. London; New York: Verso, 2012.
- _____. *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2012.
- KOLLING, Edgar; VARGAS, Cristina & CALDART, Roseli. MST e a educação. IN: CALDART, Roseli Salette et al (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo e Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. P.502-509.
- KUENZER, Acácia. Exclusão incluyente e Inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre Educação e Trabalho. IN: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D & SANFELICE, J (orgs). *Capitalismo, Trabalho e educação*. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. (Coleção educação contemporânea).
- LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: *Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.
- MACHADO, Ilma Ferreira. *A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral*. 2003. Tese. (Doutorado em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2003.

MARTINS, André; NEVES, Lucia. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.) *A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Editora Xamã, 2010.

MST. *Dossiê: MST Escola*. Documentos e estudos 1990- 2001. 2.ed. Veranópolis: Rio Grande do Sul. ITERRA, 2005.

_____. *II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária*. São Paulo, 2014. (Boletim da Educação- número 12).

NETTO, José Paulo & BRAZ, Marcelo. *Economia política: uma introdução crítica*. 4. ed- São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca básica de serviço social).

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

PINASSI, Maria Orlanda. Balanço dos 30 anos do MST. *Correio da Cidadania*, 2014. Disponível em: http://www.correiodacidade.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9378:submanchete240214&catid=25:politica&Itemid=47. Acesso em: 15 de dezembro de 2014.

PINASSI, Maria Orlanda & DUARTE, Felipe. Expansão do capital e crise estrutural no Brasil. Reflexões sobre a reestruturação política e a crise social. Disponível em: <http://www.passapalavra.info/2016/05/108248>. Acesso em 25 de junho de 2016.

PISTRAK, Moisey. *Fundamento da escola do trabalho*. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

_____. *A escola comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. *Ensaio sobre a escola e politécnico*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SAPELLI, Marlene; FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli (Orgs). *Caminhos para a transformação da escola 3 – organização do trabalho pedagógico das escolas do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SAVIANI, Dermeval. *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica política do MEC*. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas: Autores Associados, 2009.

SHIROMA, Eneida. Política de Profissionalização, aprimoramento ou desintelectualização do professor? *Intermeio: Revista do Mestrado em educação, Campo Grande, MS, v.9, n.17, p. 64-83, 2003*.

SHULGIN, Viktor. *Rumo ao politécnico*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVER, Beverly J. *Forças do trabalho: movimentos de trabalhadores e globalização desde 1870*. Trad. De Fabrizio Rigourt. São Paulo: Boitempo, 2005.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Site*. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/> Acesso em: 10 de novembro de 2014.

VENDRAMINI, Célia. *Terra, Trabalho e Educação: experiências sócio educativas em assentamentos do MST*. Ijuí: Ed UNIJUÍ, 2000. (Coleção ciências sociais).

_____. A relação entre trabalho, cooperativas e educação nas pesquisas sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Perspectiva*, Florianópolis, p.119-147, jan/jun. 2008.

VENDRAMINI, Célia; MACHADO, Ilma. A relação trabalho e educação nas experiências escolares do MST. In: VENDRAMINI, Célia; MACHADO, Ilma (Orgs). *Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro*. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 79-108.

Notas:

¹ Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (2003). Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico pela mesma instituição (2006). Mestre em Educação (2008) e Doutora em educação (2015) ambos cursos realizados

na Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora substituta na área de Organização Escolar EED/UFSC, ministrando aulas na pedagogia e em outras licenciaturas.

² Professora titular da Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do Grupo de pesquisa TMT - Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho. Coordenadora do GT Trabalho e Educação da ANPEd. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC no período de 2010 a 2012. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (1989), Mestrado (1992) e Doutorado (1997) em Educação pela Universidade Federal de São Carlos/SP, Pós-Doutorado pela Universidade de Lisboa (2005) e pela Cornell University (2013). Pesquisadora Produtividade em Pesquisa do CNPq.

³ São escolas públicas (aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação/PR) localizadas em acampamentos, áreas de disputa não legalizadas, sendo, portanto, itinerantes visto que acompanham o movimento dos sem-terra acampados. Em 2016, existem escolas em 11 acampamentos espalhados pelo estado do Paraná, envolvendo aproximadamente 1800 educandos.

⁴ No Ceará, em 2010, foram inauguradas as primeiras escolas de Ensino Médio em assentamentos do MST. Em 2016 existem 6 escolas em pleno funcionamento e outras 4 estão em construção com previsão de inauguração para 2017.

A análise mais detalhada dessas questões e das experiências escolares indicadas encontram-se em Bahniuk (2015).

⁶ Os trabalhadores metalúrgicos da indústria automobilística brasileira foram responsáveis por quase metade de todas as greves no período 1978-1986. (SEIDMAN, 1994 apud SILVER, 2005, p. 65). Silver indica ainda que a atividade grevista no Brasil atingiu um pico de envolvimento de 9 milhões de trabalhadores em 1987.

⁷ Segundo Anderson (2011, p. 37), “nunca o capital prosperou tanto como no governo Lula. Basta mencionar o mercado de ações. Entre 2002 e 2010, a Bovespa superou todas as outras bolsas de valores do mundo, subindo vertiginosos 523%, representando agora o terceiro maior complexo de mercado de futuros, *commodities* e títulos do mundo”. O autor aponta também ter ocorrido nesses governos a concentração fundiária e dos imóveis urbanos.

⁸ Essa criminalização se revela no aumento do número de conflitos e mortes no campo, bem como na prisão de militantes sociais. Em abril de 2016 ocorreu a morte de dois militantes do MST (Vilmar Bordin e Leomar Hurbach) numa emboscada policial no Paraná. Para Pinassi e Duarte (2016, s/d), “os fatos reacendem a atenção para a escalada da violência no campo que, em 2015, registrou 50 assassinatos. (...) Somente nos primeiros quatro meses deste ano já são 13 mortes violentas envolvendo principalmente lideranças indígenas, posseiros, quilombolas, pescadores, agricultores, ribeirinhos, sem-terra, religiosos e ambientalistas em luta eterna pela regularização fundiária”. A lei anti-terrorismo (13.260/2016), aprovada no governo Dilma, em 2016, amplia os mecanismos de criminalização dos militantes sociais, sob a falaciosa justificativa de combate ao terrorismo.

⁹ Ver: HARVEY, David *et al.* Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2013.

¹⁰ Em 2012, ocorreram 253 ocupações de terra pelo Brasil, envolvendo aproximadamente vinte e três mil famílias acampadas, mais da metade dessas ocupações são organizadas pelo MST, as demais são coordenadas por outros movimentos como a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), o Movimento de Libertação dos Sem Terra (MLST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e movimentos indígenas. Número inferior se comparado ao final da década de 1990.

¹¹ A síntese dos princípios do MST encontra-se no documento “Princípios da Educação no MST”, escrito em 1996 e compõe o dossiê MST-escola (MST, 2005).

¹² Segundo Cancian (2014), em reportagem à Folha de São Paulo, foram fechadas 32,5 mil escolas no campo nos últimos dez anos, somente em 2013, foram fechadas 3.296 escolas. Atualmente existem 70,8 mil escolas no campo, em 2003 elas eram 103,3 mil.

¹³ Desde 2011, esta secretaria denomina-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC), e as questões relacionadas à Educação do Campo estão na Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais, localizada no interior dessa secretaria. Em maio de 2016, com o golpe de estado e a ascensão do governo ilegítimo de Temer, houve a extinção da secretaria.

¹⁴ Guimarães (2016) pondera ser o programa fruto da experiência pessoal do idealizador da organização não governamental “Escola Sem Partido” – o advogado Miguel Nagib, e em uma pesquisa realizada pelo Instituto CNT/Sensus 2008, encomendada pela Revista Veja, na qual 80% dos professores entrevistados reconhecem ter um discurso politicamente engajado. De forma ideologicamente comprometida com a manutenção da ordem social, os mentores do referido projeto associam diretamente doutrinação ideológica a engajamento político.

¹⁵ A respeito dessa experimentação ver: SAPELLI, M; FREITAS, L; CALDART, R. *Caminhos para a transformação da escola 3 – organização do trabalho pedagógico das escolas do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

¹⁶ Como por exemplo: as escolas itinerantes Carlos Mariguella e Herdeiros da Luta de Porecatu, as escolas de assentamento no Ceará Florestan Fernandes e Maria Nazaré de Sousa.

¹⁷ São eles: PISTRÁK, Moisey. *A Escola Comuna. A escola comuna* (2009); SHULGIN, Viktor. *Rumo ao politecnismo* (2013); PISTRÁK, Moisey. *Ensaio sobre a escola e politecnismo* (2015).

Recebido em: 30/06/2016

Aprovado em: 28/07/2016