

OCUPAÇÃO DA ESCOLA: UMA CATEGORIA EM CONSTRUÇÃO¹

Fernando José Martins²

RESUMO

A Ocupação da Escola, uma prática que ocorre em atividades educacionais formais e não formais, evidenciada historicamente pela luta por escola por parte das camadas populares, com notoriedade na ação do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. O presente texto, objetiva demonstrar como essa prática de ocupação da escola, configura-se como uma categoria de análise do campo educacional em sua totalidade. Desse modo, busca-se responder se há elementos epistêmicos presentes na referida prática social, que sustentem a condição de categoria para a análise de fenômenos educacionais. As considerações presentes no artigo fazem parte de uma pesquisa mais ampla, que se constituiu de estudos bibliográficos e documentais, sobre os movimentos e as escolas envolvidas. Houve também campo empírico, duas escolas localizadas em assentamentos rurais, um na esfera estadual e outra municipal. No trato com as escolas, houve utilização de pesquisa participante e caderno de campo como parte da metodologia. Os resultados são expostos a partir das dimensões política, coletiva, sociocultural e pedagógica da ocupação da escola. Constata-se, que a ocupação da escola contém elementos que a sustentam enquanto uma pedagogia, uma categoria de análise da prática educativa, tanto do movimento social, quanto, em termos potenciais, no sistema educacional público brasileiro.

¹ O artigo é oriundo da tese de doutorado em educação do autor, com título homônimo, defendida da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente do Centro de Educação, Letras e Saúde da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste - Foz do Iguaçu. Atua no programa de pós-graduação interdisciplinar Sociedade, Cultura e Fronteiras, cursos mestrado e doutorado. É líder do grupo de pesquisa Estado, Sociedade, Trabalho e Educação. ORCID: 0000-0001-9924-4678 E-mail: fernandopedagogia2000@yahoo.com.br

Palavras-chave: Ocupação da Escola. Formação Humana. Auto-Gestão.

SCHOOL OCCUPATION: A CATEGORY UNDER CONSTRUCTION

ABSTRACT

The school occupation, a practice which occurs in educational activities formal and non-formal, evidenced historically by the fight for school by working classes, with notoriety in the MST action - Landless Workers' Movement This text aims to demonstrate how this practice of occupying the school is configured as a category of analysis of the educational field in its entirety. In this way, we seek to answer whether there are epistemic elements present in the referred social practice, which support the condition of category for the analysis of educational phenomena. The considerations present in the article are part of a broader research, which consisted of bibliographic and documentary studies, on the movements and schools involved. There was also an empirical field, two schools located in rural settlements, one at the state and one at the municipal level. In dealing with schools, participatory research and field notebooks were used as part of the methodology. The results are exposed from the political, collective, socio-cultural and pedagogical dimensions of the school's occupation. It is noted that the school occupation contains elements that support them as pedagogy, a category of analysis of educational practice, both as a social movement, as, in potential terms, the Brazilian public school system.

Keywords: School Occupation. Integral Human Formation. Self-Management.

OCUPACIÓN DE LA ESCUELA: UNA CATEGORÍA EN CONSTRUCCIÓN

RESUMEN

La ocupación de la escuela, una práctica que ocurre en actividades educativas formales y no formales, evidenciada históricamente por la lucha por la escuela por parte del estratos populares, con notoriedad en la acción del MST - Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra. Este texto tiene como objetivo demostrar cómo esta práctica de ocupar la escuela, establece como una categoría de análisis del campo educativo en su totalidad. Así, se busca responder si existen elementos epistémicos presentes en la práctica social referida, que apoyan la condición de categoría para el análisis de los fenómenos educativos. Las consideraciones presentes en el artículo son parte de una investigación más amplia, que consistió en estudios bibliográficos y documentales, sobre los movimientos y escuelas involucradas. También había un campo empírico, dos escuelas ubicadas en asentamientos rurales, una a nivel estatal y otra a nivel municipal. Al tratar con las escuelas, se utilizaron la investigación participativa y los cuadernos de campo como parte de la metodología. Los resultados se exponen a partir de las dimensiones políticas, colectivas, socioculturales y pedagógicas de la ocupación escolar. Certifica-se que la ocupación de la escuela contiene elementos que la apoyan como pedagogía, una categoría de análisis de la práctica educativa, tanto como movimiento social como, en términos potenciales, en el sistema educativo público brasileño.

Palabras clave: Ocupación de la Escuela. Formación Humana. Autogestión.

INTRODUÇÃO

A Ocupação da Escola é uma prática corrente nas atividades educacionais do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A ideia de ocupação da escola se baseia em uma estratégia política que o movimento utiliza para tensionar o Estado no

cumprimento da reforma agrária. Consiste na tomada de terras improdutivas por grandes contingentes populacionais, visando à obtenção de tais terras por esses sujeitos. Essas terras se tornam assentamentos coletivos, que seguem com escolas, produção e demais atividades sociais pautadas na cooperação.

Há dois elementos formais da construção do artigo que devem ser destacados *a priori*: este texto é parte integrante de uma tese de doutorado. Trata-se do capítulo final que sintetiza o debate teórico anteriormente efetuado na tese. Assim, permite afirmações inéditas, o que, na mesma medida, exclui uma série de referenciais teóricos utilizados.

Também é necessário assinalar que a investigação envolveu pesquisa bibliográfica, documental (em fontes, documentos e formulações teóricas dos intelectuais do MST) e também atividades de campo, realizadas na Escola Municipal Camponesa Chico Mendes, situada no município brasileiro 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 elevado de assentamentos do MST. Portanto, desde as primeiras considerações, o texto quer fazer uma relação teórico-prática, envolvendo aspectos do real, de observações escolares e também de perspectivas amplas contidas no entendimento social da categoria ocupação.

Como é um texto sobre educação, procuro desenvolver as condições escolares para a ocupação da escola - uma forma de materializar essa ocupação, em torno dos processos e práticas educativas formais que ocorrem no interior das unidades escolares. 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. Buscou-se, a partir de uma prática socialmente originada no MST, consolidar uma categoria que possa ser estendida a outras realidades escolares. Assim, o conteúdo das dimensões da ocupação da escola são princípios que contribuirão com uma proposta de educação emancipatória, se generalizados.

A CATEGORIA EM CONSTRUÇÃO

Antes de afirmar a ocupação da escola como categoria, é necessária uma definição de categoria, pois esse conceito avança em distintas áreas das ciências, principalmente os estudos de filosofia. 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” (TRIVIÑOS, 1987, p. 54) têm uma longa história.

Assim, a ocupação da escola é um processo que se encontra em permanente construção, cuja finalidade reside, além da escola, no projeto emancipatório de sociedade; e se quer, com a ocupação da escola, contribuir na construção dessa sociedade emancipada. Desse modo, estabelecem-se os “modos universais” dispostos na citação anterior, tendo em vista que o entendimento da categoria está ligado a uma apropriação dos espaços públicos pelos setores populares e, ainda, a um projeto societal que se coloque além do capitalismo e se situe no embate das lutas de classes.

No campo educacional, ocupação da escola é o fenômeno que se vincula à práxis do MST da ocupação de terras. Assim, pode-se afirmar que, tal como é exposto neste artigo, esse fenômeno inicia-se junto à ação do MST no Brasil, que data de meados da década de 1980, quando esse movimento inicia a luta também por escolas. Contudo, 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. As dimensões dessa ocupação e suas incidências no cotidiano escolar serão pormenorizadas a seguir.

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. 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 (que é o acesso à escola); o segundo é a manutenção desse direito (o que chamaremos à frente como “direito de saída”)

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.

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.

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. 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.

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. E, além disso, adentram também o interior das práticas educativas.

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.

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.

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), essa ocupação é um processo muito caro e distante de implementação 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.

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. Dada 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. Contudo, vinculada ao projeto societal aqui defendido, a relação que se vislumbra entre e escola e a dimensão sociocultural será dialética, em faces que se auto alimentam.

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.³

³ Caderno de Campo. Apontamentos de diálogo sujeito (a) de pesquisa.

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). Para o processo de ocupação da escola, em sua dimensão sociocultural, faz-se necessário que esse 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.

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 práxis⁴, 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 dimensão e que tal elemento deva se incorporar na dinâmica escolar, porém, não de forma engessada. Tal ação, de fato, é face de um

⁴ Cf. VAZQUEZ, 2007; MARX; ENGELS, 2000

processo dialético na perseguição do projeto de sociedade, na qual os sujeitos socioculturais se reconstróem permanentemente e, com eles, a realidade que a circunda, orientados pelo seu projeto societal.

Dimensão Coletiva da Ocupação da Escola

O capital propõe uma “invasão⁵” 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 pequeno número de profissionais que a ocupam de acordo com suas perspectivas e necessidades.

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. 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

⁵ A mídia e outros veículos de posição ideológica contrária ao MST denominam a ocupação de terra como 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.

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)

Ao explicitar elementos da “auto direção”, Pistrak descreve, tendo como referência o princípio da coletividade (também observado em Makarenko (1986)), 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. 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.” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p 174).

Uma situação concreta pode dar visibilidade para tais postulados. Na escola, que dá base material à pesquisa, ocorreu (e ocorre) um fenômeno que materializa coletividade dos educadores (as): o 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)⁶

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

⁶ 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.

sua viabilização, o coletivo docente empreendeu um embate para com os organismos mantenedores para salvaguardar um direito inerente à carreira docente.

Continuando no processo de evidenciar as possibilidades e necessidades de organização coletiva dos segmentos escolares, tomam-se, agora, **os educandos e 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.

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: 173).

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. 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 texto. 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.

Dimensão Pedagógica da Ocupação da Escola

A última dimensão da ocupação da escola a ser abordada não se sustenta desvinculada dos aspectos já referenciados. Ela tem por base um 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, há muito já evidenciado nos apontamentos marxianos sobre educação (MARX, ENGELS, 1978). 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. 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 Vendramini (2001, p. 165): “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”.

Nesse sentido, a transformação da escola vigente, sua ocupação, do ponto de vista pedagógico, dá-se 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. 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.

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. Desse modo, pretende-se aqui evidenciar uma série de situações,

estratégias, abordagens que se vinculam ao cotidiano pedagógico. 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 interessante destacar ao menos mais duas experiências no próprio MST, que se encontram além das unidades escolares pesquisadas. A organização pedagógica das Escolas Itinerantes⁷ 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.

⁷ A Escola Itinerante é uma organização escolar que acompanha o processo de acampamento do MST, que pode ser transitória, uma vez que os integrantes estão sujeitos a desocupações e a necessidade de mudança de local. Essa forma escolar é reconhecida por sistemas estaduais de ensino, o Estado do Paraná é citado por ser reconhecido e ter apoiado efetivamente tais escolas. Mais detalhamentos em Camini (2009).

O caso da alternância pode ser evidenciado por meio dos chamados cursos de Pedagogia da Terra⁸ - 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”.

No tocante a estruturação, 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, 2001p. 65). É possível ter mais detalhes nas fontes diretas (GRAMSCI, 2004, 1976).

Se não se pode inferir plenamente que esses foram os modelos usados para fundamentar os conselhos gestores que se

⁸ A Pedagogia da Terra consiste numa ação coletiva de acesso ao ensino superior, na qual os sujeitos sociais do campo, a partir de demandas específicas e de acordo com as condições particulares da sua realidade social, constroem um processo formativo, apropriando-se dos tradicionais espaços universitários. São cursos realizados em parcerias com universidades e respaldados por programas governamentais, como o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária – PRONERA e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO.

fazem presentes na legislação atual, certamente, pode-se afirmar que a essência dessas experiências avaliza as considerações do presente texto, no que tange à organização dos conselhos escolares numa educação ligada à emancipação.

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.

Outra esfera de ação é o trabalho como princípio educativo. 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. 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.⁹

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 gestionárias e coletivas da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

⁹ Caderno de Campo. Reflexões de sujeitos (as) de pesquisa sobre participação da comunidade.

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.

REFERENCIAS

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAMINI, I. **Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

COMILO, M. E. S. A construção coletiva da Escola: A Escola Chico Mendes e sua história. In: MARTINS, F. J. (org.) **Educação do Campo e formação continuada de professores**. Campo Mourão; Porto Alegre: Editora FECILCAM; EST. 2008. p.11-29.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 5.ed. Campinas: Papirus, 2002.

GOHN, M. G. **Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI, A. **Democracia operária**. Coimbra: Centelha, 1976.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

- MAKARENKO, A. S. **Problemas da educação escolar** - experiência do trabalho pedagógico. Tradução: Maria Pais. Moscovo: Edições Progresso, 1986.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradução: Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**: Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1978.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Dossiê MST Escola** – Documentos e Estudos 1990-2001. Caderno de Educação. n. 13, edição especial, Veranópolis: Iterra, 2005.
- PISTRAK, M. M. (Org.) **A Comuna Escolar**. Tradução: Luis Carlos de Freitas. Moscou: Rabotnik Prosveshcheniya, 1924. Circulação restrita.
- SAES, D. Obstáculos Políticos à Concretização do Direito à Educação no Brasil. **Linhas Críticas**. Brasília: n. 22, v. 12, p. 23-39, jan/jun. 2006.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **A pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. O positivismo. A fenomenologia. O Marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Tradução: Maria Encarnación Moya. Buenos Aires: CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- VENDRAMINI, C. G. **Terra, Trabalho e Educação**: Experiências Sócio-Educativas em Assentamentos do MST. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2001.

Submetido em: Maio/ 2020.

Aceito em: Março/ 2021.