

# GESTÃO DEMOCRÁTICA E OCUPAÇÃO DA ESCOLA: LIMITES E POSSIBILIDADES DA GESTÃO DAS ESCOLAS EM ACAMPAMENTOS E ASSENTAMENTOS DO MST

**MARTINS**, Fernando José - UNIOESTE - Campus de Foz do Iguaçu

**GT:** Estado e Política Educacional/ n.05

**Agência Financiadora:** Não contou com financiamento

O presente trabalho pretende contribuir com alguns elementos necessários para o *quefazer*<sup>1</sup> administrativo democrático da escola, e toma como ponto de referência uma realidade específica, a realidade escolar do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Oriundo de uma pesquisa de mestrado em educação, desenvolvido na Universidade federal do Paraná, o presente texto é pautado, além da pesquisa bibliográfica, em uma coleta de dados empírica, realizada através de visitas de campo, entrevista e observações, realizadas em um acampamento e um assentamento do MST no Paraná, onde existiam três unidades escolares: escola Iraci Salete Strozake, em Jardim Alegre, Escola Municipal Rural Chico Mendes e Escola Estadual Centrão, em Querência do Norte. Mais esclarecimentos serão fornecidos, em notas durante o texto.

O intuito das aproximações efetuadas na seqüência é fornecer, mediante a experiência concreta, elementos capazes de proporcionar uma compreensão e uma prática democrática passível de generalização e que contribua para efetivar a universalização da gestão democrática da escola.

## OCUPAÇÃO DA ESCOLA

Somente a definição minuciosa da expressão acima implicaria numa série de estudos e pesquisas, pois tal proposta encerra em si uma gama ampla de categorias passíveis de discussão, culminando na revisão de conceitos como democracia, direito, público, popular, entre outros. Nos limites deste trabalho, a análise centra-se na gestão da escola, como se dá a ocupação da escola neste aspecto de desenvolvimento educacional, e

---

<sup>1</sup> Segundo WEIDE, (2000:6), "Quefazer: expressão freireana aqui assumida no sentido de um fazer consciente e crítico; um empreendimento que une teoria e prática em uma ação pedagógica concreta nos espaços de Acampamentos de Sem - Terra. Segundo GADOTTI (1996, p. 728) para Paulo Freire "quefazer" é a dialetização permanência-mudança que torna o processo educativo 'durável'. Todo o homem é um ser do "quefazer", isto é, um ser que transformando o mundo, com o seu trabalho, cria o seu mundo. A educação é um "quefazer" permanente em razão da inconclusão do homem e do devir da realidade".

como este fenômeno está estreitamente ligado às demais relações sociais.

Também é necessário apontar que a presente categoria não está sendo construída neste momento. A ocupação da escola é uma prática que pode ser encontrada tanto nos documentos e cadernos de formação do MST, quanto nas teorizações acadêmicas de suas lideranças, como faz Roseli Caldart, membro do Coletivo Nacional de Educação do MST, em sua tese de doutorado, atribuindo três significados à ocupação da escola:

- 1 - as famílias sem-terra mobilizam-se pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que tenha realmente sentido em suas vidas presente e futura;
- 2 - o MST toma para si “a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, de produzir uma proposta específica para as escolas conquistadas, e de formar educadores e educadoras capazes de trabalhar nesta perspectiva”;
- 3 - o MST incorporou a escola em sua dinâmica: acampamento e assentamento do MST tem que ter escola; e a escola passou a ser vista “como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos.” (CALDART, 2000, p. 145-6)

Essa categoria está presente também nos discursos de outras lideranças do movimento, e os teóricos também refletem sobre a ocupação da escola, como Machado (2003), Gentili (1998). No entanto, no presente trabalho, busca-se realizar um estudo, a partir da pesquisa efetuada, mais pormenorizado sobre tal categoria, além de perceber sua possível contribuição para a democratização da gestão da escola. Mais além, definir a “ocupação” da escola como uma categoria passível de efetivação em outras esferas escolares, 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.

Vale ressaltar que a ocupação de espaços dominados por minorias detentoras de poder encontra-se organicamente vinculada a uma perspectiva emancipatória, tanto do ponto de vista educacional quanto social. Esta dimensão que fica explícita com a reflexão de Fernandes acerca da ocupação de terras:

Portanto, a luta pela terra é uma luta constante contra o capital. É uma luta contra a exploração. E a ocupação é uma ação que os trabalhadores sem-terra desenvolvem lutando contra a exclusão causada pelos capitalistas e ou pelos proprietários de terra. A ocupação é, portanto, uma forma de materialização da luta de classes. (FERNANDES, 2000, p. 280)

É a mesma compreensão que o MST mantém em relação à educação. A realidade excludente, que gera milhões de alijados do processo educacional é resultado da mesma situação que gera o contingente de desempregados, famintos, destituídos de direitos básicos de sobrevivência como alimentação e moradia. Ou seja, é fruto, em última instância, do processo conflituoso entre capital e trabalho. Assim, a ocupação, não somente da terra, mas também da escola, configura-se como materialização da luta de classes. Esta relação dialética entre todo e parte, entre condição e condicionante é muitas vezes ausente do cenário das *escolas institucionalizadas convencionais*<sup>2</sup>, quando não banida delas! A ocupação da escola encontra-se vinculada à perspectiva de democratização da mesma, que induz à reflexão das relações com o Estado e à concepção de público. Teorizar e propor uma gestão democrática da escola são ações que estão intimamente ligados a uma perspectiva que encontra no Estado suas condições de efetivação. Cientes de que educação estatal não é ter o Estado - instância de representação dos detentores do poder - enquanto educador, ou seja, conceber que a educação pública é um campo no qual ocorre a disputa hegemônica. Dessa forma, os representantes do MST ligados à educação<sup>3</sup> são veementes ao afirmar que não há “escolas do MST”, mas sim escolas públicas situadas no interior dos acampamentos e assentamentos do movimento, dotados de inserção na realidade escolar, o que exige um trabalho pedagógico vinculado à experiência de vida e luta dessa comunidade, o que pressupõe a consonância com os princípios da *Pedagogia do MST*.

Portanto, o princípio do público é um dos alicerces para a ocupação da escola, e também o é para a constituição de um sistema escolar democrático. Como foi evidenciado anteriormente, o Estado, no capitalismo, mesmo enquanto instituição representante do poder econômico, não pode, em hipótese alguma, se eximir da manutenção da educação pública, fato materializado em forma de preceito legal quase que na totalidade dos países no mundo. (OLIVEIRA, 2001) Enquanto agência social de atualização sócio-cultural do povo, a escola encontra na organização estatal substrato material para sua existência, no que diz respeito à sua execução enquanto direito social.

Ainda no que diz respeito à concepção de público, o ato de ocupar a

---

<sup>2</sup> Há que se considerar que a realidade educacional brasileira não permite atribuir um caráter homogêneo ao “sistema” de ensino, portanto, serão denominadas de *escolas institucionalizadas convencionais* a rede de escolas que mantêm um padrão semelhante de atuação, que consiste em execução de políticas estatais. É necessária tal distinção por reconhecer que existem experiências exitosas de escolas, mesmo dentro do sistema público, ao exercer sua autonomia, empreendem ações emancipatórias, mesmo que à revelia do poder estatal.

<sup>3</sup> Embora seja um ponto pacífico entre as lideranças do MST no Setor Educação, vale ressaltar que a afirmação efetuada diz respeito a contatos estabelecidos pelo autor da pesquisa com a coordenadora do setor educação do MST no Estado Paraná, de forma indireta e não sistematizada.

escola remete a uma reflexão necessária a todo o sistema de ensino: quem são os reais proprietários dos bens públicos senão o povo? E, portanto, a quem cabe a reivindicação da existência e a manutenção através de participação na gestão escolar, senão à comunidade escolar? A gestão pública, muitas vezes, utiliza-se da vinculação de experiências de participação popular como mérito particular, o que em uma democracia seria um dever, sob uma sociedade pseudodemocrática, constitui-se em mérito do administrador. Com o ato de garantir escola para seus filhos, os Sem Terra resgatam um direito (constitucional) de acesso à educação, e, por via da participação na gestão da mesma, por meio da incorporação ao cotidiano escolar da *Pedagogia do MST*, garantem a *ocupação da escola*. Esse ato pode ser ilustrado com a reflexão da diretora Iraci<sup>4</sup> da Escola Estadual Centrão situada no interior de um assentamento do MST em Querência do Norte:

A escola é uma conquista do movimento. [...] O que aconteceu, depois de uma época, o MST reivindicou a construção da escola, e todos alunos que estavam “picadinhos” em vários lugares vieram estudar aqui na escola. Tem aluno do movimento, tem alunos que são filhos de pequenos agricultores da região e de pescadores, tem alunos que são filhos de funcionários que trabalham aqui na propriedade. Mas noventa e cinco por cento é do movimento. [...] Eu tenho que admitir que eles conquistaram o que quiseram porque são unidos. Pode ser que não tenham estudo, não tenham faculdade nenhuma, mas eles dão um show em muito diretor por aí. Nós temos curso, temos pós-graduação, uma, duas... Eu já tenho a terceira, mas na hora de reivindicar nossos direitos não conseguimos nos unir. (informação verbal)<sup>5</sup>

Como é perceptível, a democratização da gestão escolar não envolve apenas elementos localizados no interior das unidades escolares. Portanto, a dimensão de alcance do significado da “ocupação da escola” pressupõe, necessariamente, a participação da comunidade na vida escolar, na organização dessa, enfim, em sua gestão, como afirma Paro:

[...] por mais colegiada que seja a administração da unidade escolar, se ela não inclui a comunidade, corre o risco de constituir apenas mais um arranjo entre os funcionários do Estado. (PARO, 1997, p. 16)

---

<sup>4</sup> Os nomes são fictícios. A diretora Iraci é pertencente ao quadro próprio do magistério estadual, residente em um município vizinho ao assentamento, não é integrante do Movimento Sem Terra, nem apresenta um projeto de administração compatível com a Pedagogia do MST. A inserção de seu depoimento nesta ilustração foi proposital para demonstrar que mesmo uma visão “externa” admite a potencialidade da participação da comunidade como fundamental.

<sup>5</sup> ENTREVISTA, Iraci – Diretora Colégio Estadual Centrão.

Esse conceito de público presente na prática da “ocupação da escola”, pode indicar diretrizes para a resolução de um impasse teórico e prático na construção de uma direção democrática e emancipatória na relação com o Estado. Postulamos que público e estatal, embora sejam conceitos extremamente próximos, não cumprem sua função na prática social. Tal premissa pauta-se na antiga constatação de Marx e Engels, presente no Manifesto do Partido Comunista, no qual caracterizam o Estado enquanto “Comitê da Burguesia”. Salvaguardadas as necessárias diferenças históricas e até mesmo conceituais, é notório que o Estado contemporâneo – sob o capital – representa os interesses da minoria detentora do poder econômico, em última instância. No entanto, tal constatação, em vez de nos levar a negar qualquer relação com o Estado, incita a busca de novas relações com este, que garantam o caráter público da escola. Assim, a resolução do impasse criado com atividades conduzidas somente por interesses estatais, dar-se-á com a participação da população na vida e gestão escolar, o que é chamado aqui de “ocupação da escola”.

Essa discussão pode ser observada tanto do ponto de vista da relação entre a escola e a comunidade quanto no que se refere a uma questão de democratização social mais ampla. O princípio destacado acima do Estado como comitê da burguesia, embora distante no tempo cronológico, não perde a atualidade em apontar que, na correlação das forças do Estado capitalista, os interesses da grande massa populacional encontram-se em segundo plano. Essa extração da face pública do Estado pela população, longe de legitimar as relações burguesas de domínio, serve de estratégia de busca pela hegemonia, de superação de estratégias privatizantes utilizadas largamente pela administração neoliberal, que, no que diz respeito à gestão escolar, vêm ganhando muito espaço na última década. Chomsky reflete a potencialidade de tal estratégia:

Na verdade, proteger o setor estatal hoje é dar um passo na direção da abolição do Estado, porque assim se mantém uma arena pública na qual as pessoas podem participar, organizar, influir na política, etc. ainda que de forma limitada. Se tira isso, nós regredimos para uma ditadura privada e isso não é, de forma alguma, um passo em direção à libertação. (CHOMSKY, 1992, p. 69)

Esse entendimento que Chomsky mostra quanto à relação contraditória entre a apropriação do Estado visando sua abolição é extremamente necessário para a compreensão do sentido exato da “ocupação” da escola proposta aqui como categoria. Nega-se o Estado, não enquanto mantenedor ou agência reguladora, mas sim como

entidade que se contrapõe aos interesses da grande maioria da população.

Na prática social referente às escolas, não é uma referência à retirada neoliberal do Estado quando à manutenção da educação, ou ainda, a hostilização do mesmo enquanto agência regulamentadora de diretrizes educacionais gerais e de políticas para o setor. Ocupar a escola significa exercer a autonomia/autogestão da mesma. Implica efetivar, mesmo que a contragosto dos representantes do poder público, práticas escolares condizentes com as especificidades da realidade comunitária, de acordo com as vontades desta, e não de outrem. Um exemplo pode ser ilustrado com a narração da professora:

Nem todas [propostas do movimento] eles aceitam. A diretora rural é mais flexível, mas ela não é muito a favor. Quando nós conversamos com ela sobre as datas comemorativas [aniversário da ocupação, líderes de resistência como Zumbi dos Palmares] ela não queria aceitar. Foi quando ela propôs que pulássemos algumas datas comemorativas do calendário e colocasse as nossas no lugar. Foi uma coisa que ela não aceitou de coração. (informação verbal)<sup>6</sup>

É impossível estabelecer um modelo de participação aplicável a todo complexo sistema educacional brasileiro, pois isto feito, atentaria contra outro princípio da gestão democrática da escola, que é a estrita relação entre as especificidades contidas em cada unidade escolar, derivada de sua localização econômica, política e cultural e a prática pedagógica aí realizada. Frente a tal consideração, ao ilustrar como se dá o vínculo entre a comunidade, o movimento social e a educação, a vida escolar, não se postula sua aplicabilidade a outras realidades, mas a exposição procura materializar a necessidade da participação e sua amplitude, que não se encerra na atividade-fim da escola, mas no empenho comunitário, na conquista de reivindicações como a descrita acima, tendo em vista a democratização da gestão escolar.

Em termos teórico-metodológicos (sala de aula), a vinculação entre movimentos sociais e educação vai em direção a uma formação omnilateral do educando, na qual suas dimensões políticas e intelectuais não são dicotomizadas; e traz, também, para o processo de ensino e aprendizagem, aspectos do cotidiano do movimento no qual esses educandos estão inseridos.

A diferença é que a escola da cidade não estuda a realidade. E assim a escola que está no interior estuda mais a realidade, aquilo que a gente vive. Na cidade eles não estão interessados, eles só

---

<sup>6</sup> ENTREVISTA, Marlene – Professora Escola Salete Strozake.

passam o que está no livro. (informação verbal)<sup>7</sup>

No entanto, a busca da formação omnilateral do educando é um dos aspectos que mais contribuem para a caracterização entre movimento social e escola, entre educação e vida, enfim, entre as diversas dimensões da formação humana. Ao ocupar a escola, a relação comunidade-escola presente em toda a prática educativa faz aflorar elementos oriundos da multidimensionalidade complexa do ser humano, faz a escola cumprir a sua função educativa em plenitude, ou seja, se apropriar das experiências concretas do universo vivenciado pelo educando para a produção dos conhecimentos e conteúdos científicos. E ir além, utilizar-se da escola como local de cultivo de valores, de aprimoramento de técnicas, da arte, enfim, a real aproximação com a educação omnilateral.

O processo de participação da comunidade na vida escolar, quando desenvolvido sob os princípios democráticos, é dotado de um imenso potencial educacional, que está relacionado aos princípios filosóficos do MST, que direcionam o trabalho pedagógico realizado também no interior da sala de aula. Portanto, se os princípios da práxis educativa no MST são os mesmos, tanto para dentro, como para fora da escola, uma análise de seu processo educativo, mesmo quando se delimita em um elemento interno, necessita contextualizar o processo educacional total. E no que diz respeito à categoria participação, é inconcebível refletir a gestão democrática da escola sem considerar os aspectos extrínsecos às unidades escolares. Ou seja, como se dão as relações educacionais fora dos “muros” da escola, como a escola figura enquanto agente educacional da comunidade, e vice-versa.

A aquisição coletiva de direitos como a educação, a escola para os seus filhos, a tomada de posicionamento concreta frente às decisões da vida escolar são elementos que proporcionam a construção da educação emancipatória não somente aos educandos, mas a toda comunidade escolar. Esse processo de participação comunitária pressupõe uma organização coletiva, e uma divisão do trabalho consistente no ponto de vista da distribuição de tarefas. A execução deste trabalho compõe os fatores decisivos para a participação, e, conseqüentemente, os elementos pedagógicos neles presentes. Durante sua pesquisa, Caldart aponta entre a fala de seus entrevistados Sem-terra, esse potencial educativo das relações de participação:

Quem nunca abria a boca, de repente vira locutor da rádio do acampamento; quem se dizia tímido, vira referência de negociação

---

<sup>7</sup> Entrevista Luciana – Secretária da Escola do Acampamento.

com o governo; quem era considerado o fofoqueiro da comunidade de origem, vira articulador das propostas de base... Quem era excluído de tudo passa a ser dirigente de uma empresa social complexa. O princípio da divisão de tarefas educa para as responsabilidades pessoais assumidas diante do coletivo. (CALDART, 2000, p. 117)

Os papéis assumidos coletivamente vão solidificando o sistema da participação comunitária que, por sua vez, em relação à escola pública, resgata seu sentido de público popular, pois é inegável que a participação reacende o sentimento de pertença da população frente à “coisa” pública. “O Estado mandou pintar as paredes, e apagou as figuras do Chico Mendes, o símbolo do MST. Lá na APM já resolvemos que irá ter um mural na escola com estas pinturas, elas são a cara da escola [...]” (informação verbal)<sup>8</sup>. A utilização de símbolos que expressam a identidade coletiva característica da comunidade, como é o caso do símbolo do movimento, ou da figura de um lutador popular que dá nome à escola, indicam que a comunidade estabelece uma relação íntima com o bem público que é a escola, fator indispensável para sua gestão democrática. Essa apropriação dos bens públicos, por parte da comunidade, pode ser indicador de resolução de problemas perenes nas *escolas institucionalizadas convencionais*, como a depredação dos prédios públicos, a distância entre os conteúdos escolares e o cotidiano escolar, a pseudoparticipação pautada apenas no caráter assistencialista dos pais frente à omissão do Estado na manutenção da escola. Isso é a ocupação da escola, essa ação, que foi localizada no interior da escola presente no MST, representa a intervenção comunitária na gestão da coisa pública, é o ato de extrair a face pública do Estado.

Sob o capital, não há viabilidade para executar um projeto social emancipador, o qual permita relações efetivamente democráticas, ou mesmo, o trabalho com suas potencialidades educativas e emancipatórias. Frente a tais limitações, vale advertir que a ocupação da presente escola, em seus moldes atuais, não garante sua democratização, embora seja parte desse processo. Esse elemento permanece presente na perspectiva de “ocupação da escola” pelo MST, pois como diz 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.

---

<sup>8</sup> ENTREVISTA: Manoel, membro da APM da escola do assentamento.

É justamente essa característica que faz da *Pedagogia do MST* um ponto de referência em relação à perspectiva de democratização da gestão escolar e percebe a função enquanto partícula de um processo educativo mais amplo, que se dá na organização da sociedade. Ou seja, a percepção de que a educação efetiva se dá nas relações sociais, que são bem mais amplas que a escola. Somente com esse ponto de vista, há possibilidades da proposição de um projeto que articule projeto social e escola, pautado em elementos democráticos, tanto em seu caráter intrínseco (referentes ao processo pedagógico, atividades-fim), quanto extrínseco (referente a categorias mais amplas, como trabalho e democracia), como constata Frigotto:

Em termos ético-políticos e teóricos-práticos, a pedagogia que desenvolve o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST – nos indica talvez, o sentido mais radical de articular educação com um projeto de sociedade hoje no Brasil. [...] Trata-se, pois, de uma visão que nos conduz não apenas à luta pelo direito ao trabalho, pela redução da jornada de trabalho, mas, como defende Mészáros, a construção de um novo sentido para o trabalho humano dilatando, efetivamente, a esfera da liberdade. (FRIGOTTO, 2000, p. 350)

A clareza de que a escola necessária situa-se além das teorias não-críticas ou crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 2002) acerca da educação, aponta para a necessidade de superação da constituição da escola atual, como diz (CALDART, 1997, p. 147):

Pelo menos queremos ter o direito de estar em movimento contra um tipo de educação e de escola que é cúmplice da barbárie social, que reproduz as injustiças e o desrespeito à dignidade humana, que alimenta a inércia e a passividade das pessoas diante da sua própria degradação.

Somente nesse sentido que o MST aponta para a educação como instrumento de transformação social, materializando seus princípios filosóficos. Uma transformação que deve ser acompanhada das transformações sociais mais amplas, que não residem somente no universo escolar.

Tendo esse intuito como pano de fundo do ato de “ocupar a escola”, o MST constrói um *quefazer* pedagógico repleto de elementos que caracterizam sua práxis, que são referência para a construção de uma organização e gestão democrática da escola. Esses elementos, embora pareçam mais ligados ao interior das unidades escolares, estão na mesma perspectiva discutida acima e têm como fio condutor um novo projeto societal e

clareza de que o processo educativo extrapola os “muros escolares”<sup>9</sup> e tem como perspectiva a gestão coletiva e a participação de toda a comunidade na vida escolar.

Em síntese, a forma escolar da sociedade democrática deve propiciar a formação omnilateral, valorizando todas as dimensões e potencialidades do sujeito com vistas ao seu pleno desenvolvimento. (MACHADO, 2003, p. 157)

Concernente ao referencial teórico aqui adotado, esta formação coloca-se na contracorrente de uma educação para o mercado de trabalho, para os valores do capital, e atende as expectativas da síntese elaborada acima, tendo como princípio à formação omnilateral. Ao menos é o que está exposto no depoimento da professora:

Nós não trabalhamos e não pensamos em formar uma criança para um emprego na cidade. Para ela ser bem sucedida na cidade. Nós buscamos formar um cidadão para a sociedade. Para que ele seja bem recebido em qualquer lugar. Então não é aquela educação para o vestibular, não importa ele vai ser médico, o importante é que ele esteja na sociedade, para ele entender as diferentes realidades. (informação verbal)<sup>10</sup>

Ao demonstrar que a categoria ocupação da escola encerra em si uma gama de estratégias, como a participação efetiva da comunidade na gestão da escola, a autonomia/autogestão das unidades escolares, a presença de ruptura com a realidade atual, visando um projeto de sociedade que difere da dinâmica social capitalista, é necessário salientar alguns aspectos, que não estão claros, mesmo na realidade pesquisada e dizem respeito à especificidade da educação escolar, um desdobramento da educação omnilateral.

Ao se tratar da educação escolar, cumpre assinalar que, nessa modalidade, defende-se uma educação intencional, diretiva/emancipatória, que diga respeito ao saber historicamente acumulado, que se priorize o conhecimento científico, superando o senso comum. Isso implica na premissa de que a escola deva cumprir sua função social de atualização sócio-cultural da população. Portanto, mesmo ao buscar uma ruptura com os padrões dominantes, com a escola como “aparelho ideológico do Estado”, não é possível abrir mão do saber científico que é produzido socialmente, e a escola não pode abster-se da função de sua re-construção permanente. A formação omnilateral, parte das experiências presentes na educação informal, mas se apropria delas para a construção de conhecimentos científicos, que são preponderantes na prática escolar. Esse ato, ao

---

<sup>9</sup> Curioso e ilustrativo: na pesquisa não foi registrada nenhuma escola no MST com muros.

<sup>10</sup> Entrevista, Clarice, Diretora Escola Iraci Strozake.

contrário de algumas afirmações voluntaristas, não limita a ação política da escola, mas, ao contrário, a instrumentaliza, como afirma Saviani (2002, p. 69): “O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”.

Durante a pesquisa de campo, buscou-se verificar se essa preocupação com o acesso ao conteúdo científico é encontrada no quefazer pedagógico das escolas. Alguns elementos no comentário da diretora servem de referencial para afirmar que a preocupação procede:

A diretora da escola da cidade me disse que os professores chegavam a conversar comigo para formar uma turma só dos nossos alunos, porque eles são muito bons para produzir texto, para trabalhar em grupo e se for para fazer uma dinâmica eles são os primeiros a aparecer. Os professores mesmo falam e não foi nem um nem dois que falou isso, os alunos que saem da sete mil, que hoje chama-se oito de abril, vão para a quinta série e para a sexta e são muito bem desenvolvidos. Sorte nossa, esse ano deu duas turmas de quinta série para cidade, tudo crianças de 10, 12 anos. Todas bem desenvolvidas. (informação verbal)<sup>11</sup>

Com essa preocupação, a categoria Ocupação da Escola não se furta de uma atividade tão óbvia e da mesma forma tão cara às escolas públicas atuais, a atividade do ensino. Frente à realidade educacional brasileira, a comunidade que se esforça para que a escola garanta o acesso aos bens acumulados historicamente cumpre a tarefa educativa e revolucionária de “ajudar os alunos a se apropriarem solidamente dos métodos científicos fundamentais para analisar as manifestações da vida.”(PISTRAK, 2002, p. 120)

Percebe-se assim que as atividades-meio não se dissociam das atividades-fim. A categoria ocupação da escola, mesmo situada e analisada enquanto atividade-meio mantém estreita relação com as atividades-fim, como é perceptível nos relatos que pretendem efetuar uma formação omnilateral, não podendo ser expostos os elementos voltados à gestão da escola, como é a participação da comunidade, sem olhar para a sala de aula e os conteúdos.

#### CONSIDERAÇÕES; PROJETO DE ESCOLA E DE SOCIEDADE

Ao realizar um trabalho como esse, corre-se o risco de despertar muitas expectativas que não podem ser correspondidas nos limites de um único trabalho.

Contudo, ao manter a delimitação proposta, foi possível abstrair

---

<sup>11</sup> Entrevista, Clarice, Diretora Escola Iraci Strozake.

elementos importantes para a compreensão do fenômeno da gestão democrática de escola, e de uma forma encharcada do real, uma vez que, após o delineamento das categorias fundamentais para a democracia no interior das unidades escolares, frente ao material empírico, observaram-se limites e possibilidades de uma intervenção educativa visando à democratização de espaços de gestão da escola.

Poder-se-ia realizar uma conclusão detendo no aproveitamento didático, metodológico, pedagógico que ocupação da escola proporciona ao desenvolvimento das tarefas educacionais no interior das unidades escolares. No entanto, realizar apenas tais apontamentos seria tratar a democracia como um fim em si mesma, como mais uma técnica de condução metodológica, ou seja, esvaziaria o grande potencial social que a democratização possui. Esse tratamento, ainda, desconsideraria a tomada feita acerca da democracia, situando-a como processo e não como produto, ou seja, a democracia, necessita ser tomada enquanto democratização, um processo contínuo e permanente de relações coletivas, de ações comunitárias que conduzam ao acréscimo social e a benefícios comuns a todos os envolvidos na ação coletiva. O processo de democratização é infundável, uma vez que, quanto mais avançado o nível de participação efetiva dos membros da ação democrática, mais exigentes estes se tornam para a participação, tanto do ponto de vista da abrangência, quanto do ponto de vista da qualidade da participação.

O processo de democratização no interior das relações estabelecidas dentro da realidade escolar implica então, em uma crescente participação, não só dos profissionais da escola e dos alunos, mas também pais, mães e responsáveis, e comunidade que se localiza dentro dos limites do entorno escolar, participação que tende a alcançar um processo mais elaborado, e que se caracteriza enquanto coletividade, que não é a soma de um aglomerado de individualidades, como questiona Makarenko, (1986) mas uma nova identidade coletiva, que é construída mediante a inserção de instrumentos participativos nos mecanismos decisórios da realidade escolar, e, devido à sua abrangência comunitária, não pode ser tomado enquanto uma ação pessoal ou individual. Esse *quefazer* garante a verdadeira autonomia/autogestão da escola, pois, uma vez regida pela vontade coletiva, as ações escolares representaram a identidade local. Abstrai-se desse raciocínio que o processo de democratização está indissociavelmente relacionado com o que apontamos enquanto categorias fundamentais para a gestão democrática da escola.

Esse movimento processual é nítido quando das análises realizadas do processo de gestão na prática das escolas de assentamentos e acampamentos situados no

interior do MST, uma vez que, à primeira vista, os mecanismos de participação direta dos vários segmentos da comunidade apresentam-se avançados quando comparados com as unidades escolares em geral, no entanto, são inúmeros os limites que podem ser apontados em tais intervenções educativas. No entanto, utopias, como uma escola, de acordo com um outro projeto de sociedade devem ser destacados.

A maior utopia retirada da prática social pesquisada, é a da possibilidade de transformação social, mediante a ruptura das práticas capitalistas, contraposta com atividades antagônicas, como a cooperação, a solidariedade e a coletividade. O fato de as ações do MST enquanto movimento social corroborarem seu projeto societal alternativo e socialista é um diferencial, torna mais próxima a viabilização de tal utopia, como reflete Antunes:

E o fato do MST ter como eixo de sua ação as lutas sociais concretas tem sido decisivo como fonte de inspiração também para a esquerda sindical, para que esses setores não se vejam envolvidos no ideário das parcerias, ideologicamente subordinado ao capital, mas atuem de modo direto, como um movimento sindical, social e político capaz de participar da construção de uma sociedade para além do capital. É, portanto, necessário redesenhar um projeto alternativo socialista, que resgate os valores essenciais da humanidade. Um bom ponto de partida para tal ação é desenvolver uma crítica contemporânea e profunda à (des)sociabilização da humanidade sob o capital. Tendo, entretanto, como centralidade e eixo decisivos as ações dos trabalhadores do campo e das cidades em seus movimentos sociais, sindicais e políticos que contestam e confrontam a lógica destrutiva do capital. (ANTUNES, 2001, p. 249)

Antunes faz observações acerca da importância do MST em relação ao trabalho, e seus instrumentos próximos, como são os sindicatos, no entanto, a título de compreensão, as aproximações podem ser efetuadas também ao universo educacional, uma vez que se tem como objetivo realizar ações de ruptura com a lógica imperante, e não “*parcerias, ideologicamente subordinadas ao capital*”. E principalmente, que se tenha um projeto, não só de escola, mas de sociedade, construído sobre outros valores, essencialmente humanos e socialistas.

É bom salientar que sob o capitalismo, a sociedade socialista, emancipada, encontra-se no campo da utopia. Contudo, esse fato não é o prenúncio da impossibilidade de qualquer mudança ou transformação, pelo contrário, denota a esperança da possibilidade de mudança, pois mesmo cientes de todas limitações impostas por um

sistema opressor, ousamos e lutamos pela transformação, isso:

Significa reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável. (FREIRE; 1997, p. 21)

A democratização das relações da gestão escolar, alicerçada em um projeto societal emancipatório é a meta visada em pesquisas como esta, e, para tanto, é necessário observar nas práticas educacionais sinais de esperança para tal intento. A realidade pesquisada, o quefazer educativo do MST, nos permitiu encontrar, mesmo com todas as limitações imediatas, pessoas agindo coletivamente para ousar algo novo, diferente do que é imperante. É esse o verdadeiro significado de inclusão, não uma inclusão na sociedade exclutora, opressora, mas sim, incluir todos, em um projeto societal capaz de sustentar todos. No caso escolar, um projeto que abranja todos os segmentos escolares, dê voz e vez à comunidade, que insira os discentes enquanto sujeitos e não objetos da prática educativa. E, sobretudo, que mantenha a função maior da escola: cumprir seu papel de atualizador e construtor do saber historicamente acumulado. E o mais importante, que isso seja para todos, pois, se em toda humanidade. Enquanto houver um só um ser humano privado de direitos, de subsistência, em âmbito geral, do saber, em âmbito educacional, não poderemos falar em democracia plena. Enquanto houver capitalismo é impossível vivenciar a experiência de democracia como totalidade.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

CALDART, R. S. **Educação em movimento - Formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. O MST e a formação dos Sem Terra: O Movimento Social como princípio educativo. In: GENTILI, P. e FRIGOTTO, G. (Orgs.) **A cidadania negada; políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHOMSKY, N. O Estado, os intelectuais e os meios de comunicação. In: Temporaes. **Democracia e Autogestão**. São Paulo: Humanitas; FFLCH; USP, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, G. As relações trabalho-educação e o labirinto do Minotauro. In: AZEVEDO, J. C. [et al] **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Ed. da Universidade UFRGS, SME, 2000.

GENTILI, P. Ocupar a terra, ocupar as escolas: dez questões e uma história sobre a educação e os movimentos sociais na virada do século. In: \_\_\_\_\_. **A Falsificação do Consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

MACHADO, I. F. **A Organização do Trabalho Pedagógico em uma Escola do MST e a perspectiva da formação omnilateral**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

MAKARENKO, A. S. **Problemas da educação escolar - experiência do trabalho pedagógico**. Moscovo: Edições Progresso, 1986.

MARX, K. **Observações à margem do Programa do Partido Operário Alemão**. In: MARX, K. e ENGELS, F. **Obras Escolhidas**. Vol.2. São Paulo: Alfa Ômega, S/D.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 35 ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

VENDRAMINI, C. R. **Terra, Trabalho e Educação; Experiências Sócio-Educativas em Assentamentos do MST.** Ijuí: Editora UNIJUI, 2001.

WEIDE, D. F. **QueFazer Pedagógico em acampamentos de reforma agrária no Rio Grande do Sul.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2000.